

# I møte med kunsten

*En casestudie av monument- og  
ekskursjonsbasert undervisning i  
kunsthistoriefaget*

Vanja Simic



Masteroppgave i kunsthistorie  
Institutt for filosofi, idé- og kunsthistorie og klassiske  
språk  
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

November 2012  
Veileder: Einar Robert Petterson



# **I møte med kunsten**

*En casestudie av monument- og ekskursjonsbasert undervisning i  
kunsthistoriefaget*

© Vanja Simic

2012

I møte med kunsten

Vanja Simic

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Det overordnede spørsmålet i denne masteroppgaven er: Hva skjer med studentenes rolle når de opplever og lærer om kunsthistorie ved å delta på monument- og ekskursionsbasert undervisning? Hvilke pedagogiske læringsmuligheter åpner slik undervisning for? Jeg diskuterer spørsmålene ut i fra en casestudie gjort i hovedsak gjennom spørreundersøkelser og intervjuer av studenter på kunsthistorie ved UIO, og sosialantropologisk metode ligger til grunn for besvarelsen av oppgavens tema. Min problemstilling er forholdsvis åpen for å fange opp flere elementer i ekskursionsbasert undervisning både innenfor pedagogisk teori, relasjon mellom betrakter og verk, samt forholdet mellom student og underviser og estetisk opplevelse som læringsfaktor. Jeg tar utgangspunkt i studentenes tanker, opplevelser og erfaring av slik form for undervisning, både når det gjelder emner som holdes i utlandet og de emnene som har base på Universitetet, men som har deler av undervisningen som monumentbasert. Oppgaven er i stor grad i sjiktet mellom kunsthistorie, kunstformidling og pedagogikk, og har som mål å gi et innblikk i studenters kunnskapstilegnelse i kunsthistoriefaget gjennom en praktisk tilnærningsmåte hvor fokuset ligger i å oppsøke kunst i sin kontekst og på museer.



# Takk

Først og fremst vil jeg takke min veileder Einar Pettersen. Ditt evige engasjement ovenfor studenter og for undervisningen i Roma og New York har inspirert meg, og dannet mye av grunnlaget for denne masteroppgaven. Takk for aktiv og kunnskapsrik hjelp under skriveprosessen, samt din positive innstilling og pålitelighet – det betyr mer enn du aner!

Jeg vil også takke Øivind L. Storm Bjerke og Leif H. Monssen, deres ekskursjonsemner har gitt meg svært mye kunnskap, inspirasjon og glede!

Anders, jeg er evig takknemlig for din tålmodighet, støtte og gode ord. Du har alltid troen på meg. Tusen takk! Også en stor takk til Inger-Lill og Bjarte som har støttet meg underveis i masterprosessen.

Takk til Marte som har sittet ved siden av meg hver dag på lesesalen. Du har hele tiden heiet på meg til tross for mye klaging og frustrasjon til tider. Ønsker deg lykke til med din levering! Takk til andre studievenner for inspirerende samtaler og hyggelige lunsjer. Også en takk til Lise og Peder, mitt første år på masteren hadde ikke vært den samme uten dere.

Jeg vil rette en stor takk til intervjurespondentene, det har vært utrolig lærerikt å ha samtaler med dere. Også en takk til studentene som svarte på spørreundersøkelsen. En takk til Cecilie B. Boholm for hjelp med å sende ut spørreundersøkelsene til studentene på kunsthistorie. Takk til professor Ragnvald Kalleberg for svar på spørsmål innenfor sosialantropologi og kvalitativ forskning.

En stor takk til min mamma, pappa og søster for at dere alltid er her for meg, støtter meg og gir gode råd når jeg trenger dem. Denne oppgaven er til dere.

Oslo, november 2012

Vanja Simic





# Forord

Vi var på Museum of Modern Art i New York med ekskursjonsgruppen, en student skulle holde foredrag ved Jackson Pollock sitt bilde *One: Number 31*. Jeg hadde kjennskap til verket fra tidligere, og forstod meg aldri riktig på det. Jeg ble lamslått, for i det jeg stod foran det enorme maleriet fikk jeg en åpenbaring, og jeg forstod med en gang hva Pollock ville oppnå. Det jeg hadde lest om Pollocks maleteknikk med lerretet på gulvet for å være en del av det, ble så raskt klart og tydelig for meg. Fargene, formene, malestrøkene og størrelsen appellerte til meg, og ved å se det formale fikk jeg en dypere forståelse for kunstverket. Det satte et inntrykk jeg sent vil glemme, og en oppgave skulle vise seg å ta form etter denne ekskursjonen.

Min interesse for kunsthistorie begynte da jeg gikk på videregående skole og hadde faget kunst- og kulturhistorie på allmennlinjen. Det var et fag som ikke mange skoler hadde tilgjengelig, men jeg var heldig og hadde det som studiespesialiserende fag. Min lærer var utrolig inspirerende, og jeg ble fanget av hennes entusiasme og glede over å undervise i et fag som passet meg utmerket, siden jeg raskt forstod at jeg lærte best ved å kombinere det visuelle med det skriftlige. Denne interessen skulle vise seg å bli enda større da jeg valgte å studere kunsthistorie ved Universitetet i Oslo. Der oppdaget jeg gleden ved å lære om kunst og arkitektur ved å ta emner som hadde utgangspunkt i ekskursjonsbasert undervisning i Roma og New York. Etter bachelorgraden valgte jeg å ta et år med praktisk pedagogisk utdanning, og ideen om en fremtidig masteroppgave begynte å utforme seg. Eget syn på kunst og kunsthistorie i pedagogisk sammenheng har vært retningsgivende for mitt valg av masterprosjekt, og er en del av den subjektive bakgrunnen for mitt temavalg. Spørsmålene om hvordan jeg kunne dra nytte av kunsthistorie og pedagogikk til min egen fordel som fremtidig lærer ble sentral, og mine egne erfaringer som elev og student inspirerte meg til å utforme oppgaven. En annen bakgrunn for mitt valg av masterprosjekt har rett og slett vært ren observasjon av hvordan mine medstudenter har opplevd læring ved ekskursjonsbasert undervisning, hvilke reaksjoner, holdninger og kunnskaper det har gitt dem og meg selv. Med et pedagogisk syn i bakhånd var det mange teoretiske og praktiske utfordringer jeg kunne ta fatt på i henhold til slik form for læring.



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Temavalg og problemstilling .....	1
1.2	Formål og avgrensning .....	2
1.3	Kunstformidling og kunstpedagogikk .....	3
1.4	Litteratur og tidligere forskning om kunstformidling.....	4
1.5	Forskningens begrensninger .....	6
<b>2</b>	<b>Teori.....</b>	<b>8</b>
2.1	Pedagogiske teorier: en endring i formidlings- og læringssyn .....	8
2.2	Behavioristisk læringssyn.....	8
2.3	Kognitivt og konstruktivistisk læringssyn .....	9
2.4	Sosiokulturelt læringssyn .....	10
2.5	Et flerdimensjonalt kunnskapssyn .....	11
<b>3</b>	<b>Empiri.....</b>	<b>12</b>
3.1	Valg av metode .....	12
3.2	Spørreundersøkelse med kvalitativt preg .....	13
3.3	Kvalitativt forskningsintervju.....	14
3.4	Refleksjonsnotater .....	14
3.5	Valg av informanter.....	15
<b>4</b>	<b>Bearbeidelse og tolkning av data .....</b>	<b>16</b>
4.1	Analyse av data - en hermeneutisk tilnærming .....	16
4.2	Transkribering og tolkning .....	17
4.3	Validitet og reliabilitet.....	18
4.4	Metodekritikk og etiske refleksjoner .....	19
<b>5</b>	<b>Presentasjon av undersøkelsene.....</b>	<b>21</b>
5.1	De ekskursjonsbaserte emnene på kunsthistorie ved UIO.....	21

5.2	Refleksjonsnotater fra ekskursjonene .....	22
5.3	Presentasjon av resultatene fra spørreundersøkelsen.....	24
5.3.1	Kategori 1: Kunsthistorie- læring og læringsformer .....	25
5.3.2	Kategori 2: Ekskursjonsbaserte emner .....	30
5.3.3	Kategori 3: Estetisk opplevelse .....	33
5.4	Presentasjon av resultater fra intervjuene .....	36
5.4.1	Bakgrunn for studie .....	36
5.4.2	Deltakelse på ekskursjonsbaserte emner .....	37
5.4.3	Eksamensform .....	41
5.4.4	Faglige og pedagogiske forhold .....	44
5.4.5	Sosiale forhold.....	45
<b>6</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>47</b>
6.1	Drøftingens formål .....	47
6.2	Relasjon mellom underviser, student og verk i læringsperspektiv .....	47
6.3	Dialog som læring i ekskursjonsbasert undervisning .....	52
6.4	Deltakelse og estetisk opplevelse som læringsfaktor .....	55
6.5	Å se kunst i kontekst.....	60
<b>7</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>66</b>
7.1	Oppsummering og konklusjon.....	66
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>70</b>





# 1 Innledning

## 1.1 Temavalg og problemstilling

I denne avhandlingen er mitt overordnede tema kunstformidling og ekskursjonsbasert undervisning. Jeg vil først og fremst se på hvordan studenter lærer kunsthistorie ved å delta på ekskursjoner, hvilke pedagogiske og faglige fordeler det gir og eventuelle utfordringer, gjenspeilet av aktuell teori og metode. Det vil også være aktuelt å se på formidlerens rolle i en undervisningsform som skiller seg ut fra vanlig forelesnings- og klasseromsundervisning. Min problemstilling er da:

**Hva skjer med studentenes rolle når de opplever og lærer om kunsthistorie ved å delta på monument- og ekskursjonsbasert undervisning? Hvilke pedagogiske læringsmuligheter åpner slik undervisning for?**

For å kunne skrive en vitenskapelig avhandling om det avgrensede temaet jeg har valgt å undersøke, har jeg operasjonalisert min problemstilling slik at det blir tydeligere hvilken data jeg skal samle inn. Ved operasjonalisering gir man nøkkelbegreper et presist meningsinnhold og avgrenser fenomenet som skal undersøkes. Professor ved Universitetet i Agder, Dag Ingvar Jacobsen, definerer operasjonalisering av problemstillingen ved å gjøre et abstrakt begrep til noe målbart, gjerne til konkrete spørsmål.<sup>1</sup> Min problemstilling er nokså abstrakt, og gir ikke direkte målbare resultater, men ved å komme frem til konkrete indikasjoner på den, kan begrepene måles indirekte. Jeg har derfor konkretisert problemstillingen ytterligere, noe som vil gjøre analyseprosessen lettere og gi mer meningsfylte konklusjoner:

1. Jeg vil ta utgangspunkt i konkrete hendelser og opplevelser fra studentenes møte med kunst på forskjellige arenaer slik som på kunstmuseer, ved arkitektoniske verk og/eller skulpturer.
2. Jeg vil se på hva slags potensial kognitiv, konstruktivistisk og sosiokulturell læring har for ekskursjonsbasert undervisning.

---

<sup>1</sup> Dag Ingvar Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005), 237.

3. Jeg ønsker å få innsikt i hva studentene legger i begrepet estetisk opplevelse, hvordan studentene møter kunst ute i ”felten”, og hvilken betydning dette har for dem.

Gjennom en slik konkretisering av problemstillingen mener jeg det vil bli lettere å finne spørsmål jeg ønsker svar på. I denne sammenheng har jeg valgt å la studentenes stemme bli hørt gjennom undersøkelser og intervjuer. Oppgaven vil derfor ta utgangspunktet i en casestudie hvor jeg undersøker studentgrupper som har deltatt på ekskursjonsbaserte emner gjennom kunsthistorie ved Universitetet i Oslo. Dermed kan jeg knytte teori og praksis sammen. Dette er en tverrfaglig masteroppgave, og jeg plasserer meg mellom feltene kunsthistorie, kunstformidling og pedagogikk i et forsøk på å svare på problemstillingene.

## 1.2 Formål og avgrensning

Formålet med mitt prosjekt er å formidle kunnskap om kunstformidling med fokus på visuell læring og estetisk opplevelse ved høyere utdanning. Jeg begrenser meg til å undersøke dette gjennom fagemnene som er aktuelle i kunsthistorie ved Universitetet i Oslo.<sup>2</sup> Fokuset vil først og fremst ligge på de emnene som holdes som hele ekskursjoner i utlandet, men vil også ta med de emnene som har delvis monumentbasert undervisning gjennom seminarrekkene på universitetet for å få et helhetlig perspektiv (se vedlegg 1). Jeg ønsker å se på hvilke muligheter, både kunstformidlingsmessig og pedagogisk, ekskursjonsbasert undervisning åpner for i undervisning av kunsthistorie, og hvilket utbytte det gir studenter kunnskapsmessig. Med dette som bakgrunn ønsker jeg i min masteroppgave å belyse hvilke verdier og holdninger studenter får ved å oppleve direkte møter med kunst. *Kunstbegrepet* avgrenses dermed til å gjelde kun den kunsten som er en del av pensum i de ekskursjonsbaserte emnene på kunsthistorie ved UIO med mest fokus på maleri, arkitektur og skulptur. Jeg vil ta både nåværende bachelor- og masterstudenter, samt deltidsstudenter i betraktning siden emnene og pensumet i utgangspunktet er de samme for alle tre grupperingene. Min intensjon er å se på formidling av kunsthistorie ved ekskursjonsbasert undervisning, hvilke muligheter det åpner for i dette fagfeltet, og videre hvordan dette

---

<sup>2</sup> De ekskursjons- og monumentbaserte emnene på kunsthistorie ved UIO gjelder de emnene studentene har deltatt på og som jeg har undersøkt i min avhandling via spørreundersøkelser og intervjuer. Det gjelder både emner som har hatt all undervisning som ekskursjon, eller bare delvis som monumentbasert undervisning som en del av seminarene ved UIO. Emnene som er representert er: KUN2092/4092, KUN2122/4122, KUN2011/4011, KUN2012/4012, KUN2031/4031, KUN2009/4009, KUN2095/4095, KUN2040/4040, KUN2050/4050, KUN2072/4072, KUN2130/4130, KUN2131/413, KUN2132/4132, KUN2512/4512, og KUN2035/4035\*.



påvirker studentenes læring og estetiske opplevelse. Når det gjelder begrepet *didaktikk*, innebærer dette alt som har med planlegging av undervisning å gjøre, men også målet for og innholdet i undervisningen, samt arbeidsmåter med hensyn til tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen. Begrepet *kunstdidaktikk* er et ganske nytt begrep som har kommet i forskningsmessig anvendelse om omvisninger som holdes for skoleklasser av faglærer eller omviser i undervisningssammenheng.<sup>3</sup> Målet er ikke å gjøre en omfattende redegjørelse for didaktikk knyttet til kunstformidling, men bruke det mer som en ramme for analyse av informasjon som kommer frem i spørreundersøkelser og intervjuer jeg gjør med studentene. Dermed kan dette danne et grunnlag for drøfting og didaktisk refleksjon av resultatene fra egne undersøkelser omkring undervisningsform i disse emnene, og mulighetene ekskursjonsbasert undervisning åpner for i en slik sammenheng.

### 1.3 Kunstformidling og kunstpedagogikk

Kunstformidling i vid forstand er et nokså omfattende begrep. Det innebærer all tilrettelegging av møter mellom kunst og publikum, noe som kan innebære utstillinger, omvisninger, kataloger og andre tekster, verksteder, undervisning, kunsthistorie og mer. Dag Solhjell deler begrepet ”kunstformidling” i vanlig anvendelse i (minst) tre ulike betydninger. Den første er i vid forstand med fokus på alt det som gjøres for å presentere kunst for publikum. Den andre er i smal forstand og omhandler omvisninger som er en del av formidlingsbegrepet i vid forstand. Og til slutt i kulturpolitisk forstand med all virksomhet som skjer innenfor kunstfeltet.<sup>4</sup>

Å formidle kunst og kunsthistorie i skole- og generelt i undervisningskontekst er å tilrettelegge, motivere og stimulere for den lærende sitt møte med forskjellige kunstuttrykk. Begrepet *kunstformidling* signaliserer tradisjonelt en vektlegging av enveiskommunikasjon,<sup>5</sup> og har først de siste årene fått status som eget forskningsområde som stadig utvikler seg. Ifølge kunsthistoriker Gunnar Danbolt bør all tenkning om fenomenet kunst ta utgangspunkt i den kunstneriske kommunikasjonsprosessen, det vil si forholdet mellom formidler, kunstverk og betrakter.<sup>6</sup> Ingeborg Glambek snakker om kunstformidling som en del av kunsthistorien

---

<sup>3</sup> Venke Aure, *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs*. Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 51. (Århus: Aarhus Universitet, 2006). 148

<sup>4</sup> Dag Solhjell, *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*. (Oslo: Nasjonalmuseet, 2009), 7.

<sup>5</sup> Aure, *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs*, 148.

<sup>6</sup> Gunnar Danbolt, *Blikk for bilder. Formidling av billedkunst til barn og unge*. (Oslo: Norsk kulturråd, 1999), 17.

og at de ikke kan drives meningsfullt uten hverandre. Hun hevder at undervisning i kunsthistorie, i hvert fall for en stor del, egentlig ikke er noe annet enn kunstformidling, og at kunstformidling på sin side, lett blir innholdsløs, tilfeldig og dogmatisk dersom den ikke knyttes nært til kunsthistorien.<sup>7</sup> Hun er derfor ikke bare opptatt av hvordan kunst formidles, men også både hvorfor den skal formidle og hva den skal inneholde.

Det pedagogiske feltet omfatter undervisning, oppdragelse, utvikling og læring. Det omfatter hele menneskets personlige utvikling, både som individ og som en del av samfunnet. Vi kan anlegge pedagogiske perspektiver på kunstmuseet, den monumentale kunsten og arkitekturens rolle i samfunnet. Selv om ikke alle disse er kunstinstitusjoner, så gir de likevel et pedagogisk bidrag i læringssammenheng - et sted studenter kan utvikle blant annet kunnskap, estetisk opplevelse og også andre mer personlige faktorer som for eksempel smak. Det at kunstformidlingsbegrepet har fått en bredere betydning, har også åpnet opp for mer forskning på dette fagfeltet, samt en dreining i pedagogisk undervisningsteori. Begrepet *kunstpædagogikk* blir også et viktig felt innenfor kunstformidlingen, og Helene Illeris definerer det slik: "*Kunstpædagogik anvendes om undervisning og andre former for pædagogiske aktiviteter, der har reception af, og interaktion med, kunstværker som sit centrale indhold*".<sup>8</sup> Dette begrepet har Illeris utarbeidet mer for museumsansattes rolle i forhold til publikum, men kunstpædagogikk kan også brukes om den estetiske undervisningen i skole- og studiesammenheng, noe jeg har valgt å gjøre i denne sammenheng.

## 1.4 Litteratur og tidligere forskning om kunstformidling

I første del av dette kapitlet vil jeg gi en kort introduksjon over litteratur som er relevant i forhold til kunstformidling generelt og delvis for min avhandling, og deretter vil jeg redegjøre for forskning som har blitt gjort på dette området tidligere. Dermed vil jeg kunne plassere egne undersøkelser i forhold til empiri og teori.

Det finnes en mengde litteratur om kunstformidling, men lite av det har fokus på undervisning i skolen og i høyere utdanning. Helga Engs *Kunstpædagogikk* fra 1918 er sannsynligvis det første omfattende verket om kunst og skole. I senere tid har kunstformidling

---

<sup>7</sup> Ingeborg Glambek, "Modernismenes kunstformidling, et paradoks?" i *Terskel* (12). (Oslo: Museet for samtidskunst, 1994), 102-103.

<sup>8</sup> Helene Illeris, *Kunstpædagogisk forskning og formidling i Norden 1995-2004*. (Nordiske Akvarellmuseet, 2004), 17.

fått en bredere ramme, noe som ført til mer aktivitet knyttet til litteratur om temaet. Både Dag Solhjell og Erling Lars Dale gav ut på begynnelsen av 90-tallet ut bøker med fokus på oversikt over ulike aktørers arbeid i kunstverdenen, og den estetiske dimensjonen og hvilken betydning estetisk teori har for undervisning og oppdragelse. På slutten av 90-tallet kom Gunnar Danbolt med sin bok, *Blikk for bilder. Formidling av billedkunst til barn og unge* (1999). Her er det først og fremst fokus på grunnleggende kunstteori, det vil si *hva* man skal undervise i, og lite om *hvordan* man skal undervise. Skole, elever/studenter og underviserens plass i dette har fått lite oppmerksomhet. I 2001 kom Solhjell med et nytt bidrag: *Formidler og formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis* som Gunnar Danbolt beskriver i bokens forord som den første systematiske avhandlingen i Norge om kunstformidlingen i praksis.<sup>9</sup> Denne boken handler i korte trekk om kunstformidling i kunstinstitusjoner, noe som har vært og fortsatt er et lite utviklet forskningsområde, også internasjonalt. Men her er likevel bidraget mye større enn det som finnes om kunstformidling i skole- og undervisningssammenheng med fokus på elev/student -rollen. Innenfor det relativt nye området museologi har det skjedd en del forskning de siste årene, og det er også opprettet en masterstudie i dette faget ved Universitetet i Oslo. Selve forskningen rundt museologi dreier seg mer om museenes rolle i samfunnet, og generelt om museumskunnskap, noe som er i et grenseområde rundt formidlingspraksisen i skole og ved høyere utdanning.

I forskningsfeltet har det blitt gjort noen undersøkelser om kunstformidling blant barn og unge de siste årene. Pilotprosjektet<sup>10</sup> hadde som mål å utvikle møteplasser mellom barn/unge og kunstinstitusjoner, og innhente erfaringer med sikte for videre utvikling av kunstformidlingen i denne gruppen. Evalueringens mål var å sette søkelys på i hvilken grad formidlingen ble opplevd som meningsbærende for gruppen som ble undersøkt. Denne og et par andre undersøkelser fra blant annet Arne Marius Samuelsen sin doktoravhandling (*Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole- med vekt på formidlerrollen*, 2003), viser gjennom kvalitativ forskning av barn og unge at gruppen gjerne vil være mer aktivt deltakende, at formidleren (lærere, voksne osv.) skal snakke mindre og ha en lettere språkbruk. Generelt kan man si at barna vil oppleve mer og ha egenaktivitet istedenfor å bli for mye belært, og at sosiokulturelt læringsperspektiv øker elevenes fortrolighetskompetanse i forhold til kunst.

---

<sup>9</sup> Dag Solhjell, *Formidler og Formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2. opplag, 2007), 13.

<sup>10</sup> Norsk kulturråd inviterte i 1992 til å delta i et 3-årig forsøksprosjekt som het: *Pilotgalleriet rettet mot barn og unge*. Det ble utformet løst strukturerte intervjuer, og kategoriseringen ble gjort med utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning.

I undersøkelser av kunstformidling i den videregående skole er det først og fremst Bente Støa som har gjort et bidrag til forskningen. Hennes avhandling *Kunnskap om kunst og kultur. En undersøkelse mellom kunst- og kulturhistoriefaget og potensialet for læring*, bærer preg av en kvalitativ undersøkelse av lærere og elever, hvor hennes undersøkelser viser at det mangler didaktiske tilnærminger til faget.

## 1.5 Forskningens begrensninger

Det har blitt gjort en del forskning på kunstformidling i kunstmuseet, og det har to forskningsområder som grunnlag: Kunstdidaktikk og – pedagogikk, og læring og formidling i museer generelt. Museologi har fokusert mer på museenes rolle i samfunnet og har etter hvert gitt et større bidrag i forskningen. Men kunstformidling er likevel fortsatt et lite utviklet forskningsområde, også internasjonalt.<sup>11</sup> Det er generelt tre hovedtemaer innen kunstformidling i følge Dag Solhjell. Det første er spørsmålene om hvem som besøker kunstutstillinger, og hva og hvordan publikum lærer og opplever der. Dette har for det meste vært et forskningstema for sosiologer. Det andre er kunstformidling til barn og unge, noe som har vært et forskningsfelt for pedagoger. Dette bringer dermed inn forholdet mellom kunstmuseer og skolen som et forskningsområde med fokus på didaktisk tilrettelegging og forhold mellom kunst og barn i skolesammenheng. Det tredje og siste er forskning på kunstutstillingen som medium, der kunsthistorikere og medievitere har stått for mesteparten av forskningen.<sup>12</sup> Forskingen innenfor kunstformidling mangler likevel mer fokus på relasjonen mellom undervisning og læring i det estetiske fagfeltet, og da spesielt på høyere utdanningsnivå mellom underviser og student. Det er kanskje nettopp i slike læringsbestemte situasjoner at mange virkelig møter kunst for første gang, og det er derfor viktig å se på de pedagogiske, metodiske og didaktiske faktorene i slike sammenhenger. I høyere utdanning er det ikke å legge skjul på at det er mye mindre fokus på pedagogiske og didaktiske forhold enn på grunnskole og i videregående skole. Den klassiske forelesningsundervisningen dominerer på de fleste fagfelt ved universitetet. Forskingen på undervisningsmetoder i høyere utdanning har vært begrenset, og ansvaret for egen læring er den metodikken som gjør seg gjeldende når man studerer ved høyskoler og universiteter. Det er muligens derfor forskningen på dette feltet er så minimal når man kommer til undervisningssammenheng ved

---

<sup>11</sup> Solhjell, *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noen av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseum*, 11.

<sup>12</sup> Solhjell, *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noen av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseum*, 13-14.

høyere utdanning. Det er klart en selvfølge at når man studerer så har man ansvar for egen læring. Men det er dermed ikke sagt at refleksjon og tanke om undervisning og læringsmetoder er mindre viktig selv om man underviser studenter. Derfor har jeg valgt å se på en del emner som tilbys ved det humanistiske fakultet ved UIO på kunsthistoriefaget hvor undervisningen foregår som ekskursionsjoner i både inn- og utland. Her gis studentene mulighet for en annerledes og differensiert læring og kunnskapstilegnelse. Det har gjennom en årrekke blitt satt opp emner i Italia (med tilknytning til Det norske institutt i Roma), Hellas, New York, Paris, Istanbul og Tyskland, men også delvis på norske kunstmuseer og institusjoner som Munch-museet og Nasjonalgalleriet. De arkitekturbaserte emnene har også hatt byvandring rundt om i Oslo som en del av undervisningen. Men hvilke pedagogiske og didaktiske fordeler og utfordringer slik undervisning har for kunsthistoriefaget vil derfor være mitt bidrag i et forsøk på å sette mer søkelys på et felt som ikke er mye belyst fra studentenes ståsted.

## 2 Teori

### 2.1 Pedagogiske teorier: en endring i formidlings- og læringssyn

Når man snakker om kunstformidling som et undervisningsbegrep, kommer man ikke utenom et overblikk over læringsteorier. Meningen er ikke at dette skal være en fullstendig redegjørelse, men kun en kort oversikt over de viktigste læringsteoriene og deres betydning for syn på læring og planlegging av undervisning, og i denne sammenheng knyttet til ekskursjonsbasert kunstformidling og undervisning.

Det finnes flere ulike psykologiske tilnærminger til forståelse av et individs atferd og indre liv. Flere av disse er opptatt av læring, og de viktigste tilnærmingene er behaviorisme, kognitiv teori, konstruktivistisk teori og sosiokulturell teori. Disse utgjør ulike ”poler” i synet på læring.<sup>13</sup> I forskningslitteraturen om kunstformidling, spesielt den formidlingen som foregår arrangert i kunstmuseene, viser det seg at det har skjedd en endring i forskningens syn på formidlingssituasjoner. I takt med dette har også mye av metodene endret seg, og dette gjelder også i skolen og delvis i høyere utdanning. Det har i dag blitt en dreining fra en form for passiv og behavioristisk læring til konstruktivistisk og dialogbasert læringssyn i forskjellige undervisningssituasjoner.

### 2.2 Behavioristisk læringssyn

I undervisningen ved høyere utdanning er læringen ofte behavioristisk, det vil si at undervisningsformen er det man i dag kaller tradisjonell. Bak denne retningen ligger et empirisk kunnskapssyn med utgangspunkt i blant annet John Locke, en britisk opplysningsfilosof som hevdet at det bare er erfaring og ytre påvirkning som former ens utvikling. I følge Locke er all kunnskap objektivt gitt og bygger på empirisk erfaring. Ønsket atferd fremmes derfor ved ytre stimuli. Behavioristisk teori ble videreutviklet på 1900-tallet på bakgrunn av stimulus-respons-forsøk som viste at læring ble forsterket gjennom belønning og straff.<sup>14</sup> Kort sagt er studentene i praksis passive og får en ytre motivasjon for læring ved at

---

<sup>13</sup> Gunn Imsen, *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2005), 169.

<sup>14</sup> Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. (Bergen: Fagbokforlaget, 2012), 47.

professoren formidler ferdig kunnskap som overføres til studentene.<sup>15</sup> Dette er den typiske forelesningstradisjonen med enveisformidling fra underviser, som også tidligere har vært vanlig i grunnskole og i den videregående skole. Men som jeg nevnte i forrige avsnitt så har forskningen og selve formidlingen i praksis endret seg mye de siste årene, og denne form for undervisning er blitt mindre brukt i dagens undervisningssammenheng, da nye teorier har gjort seg mer gjeldende.

## 2.3 Kognitivt og konstruktivistisk læringssyn

Det kognitive læringssynet kom som en motreaksjon mot det behavioristiske. Den bygger på et rasjonalistisk syn på kunnskap med røtter i den franske filosofen René Descartes. Han la vekt på det enkelte menneskets rasjonelle evne til å forstå og danne seg begreper og på den måten skaffe seg kunnskap. Det er spesielt to psykologers arbeid som ligger til grunn for utviklingen av denne læringsteorien, Jerome Bruner og Jean Piaget. Piaget la vekt på indre, mentale prosesser som skjer ”inne i hodet” til den lærende, og fokuset ligger dermed på indre tankemessige aktiviteter. De viktigste tankeprosessene i denne sammenheng er hukommelse, persepsjon, språk og tanke. I likhet med behaviorisme ser man på læring som en individuell prosess, men i læringsprosessen er strukturer og viten som stadig er i endring, og læringen skjer ved innsikt. Her vil læring være en aktiv konstruksjonsprosess der den lærende tar i mot informasjon som den tolker og knytter sammen med det man allerede vet, og de mentale strukturene blir reorganisert for å tilpasse ny forståelse.<sup>16</sup> Det kognitive læringssyn er opptatt av både å støtte og forbedre minnefunksjonene, samt bidra til struktur og oversikt i kunnskapene.<sup>17</sup> Sammenlikner vi kognitiv og behavioristisk læringsteori finner vi svært mange ulikheter. Det kognitive perspektivet vektlegger at kunnskap læres og at endringer i vår kunnskap gjør til at vi kan endre atferd eller handlingsstrategi. Men i behavioristisk læringsteori antas det at atferd i seg selv kan læres. Forskjellen går på at man innenfor det kognitive perspektiv er opptatt av at mennesket selv organiserer og forstår, mens det behavioristiske perspektivet baserer seg på ytre styring og påvirkning av ens atferdsmønster og handlingsvalg.<sup>18</sup>

Konstruktivistisk læringsteori er en slags underkategori av kognitiv teori, og blir av Gunn Imsen beskrevet som en fellesbetegnelse på progressivt orienterte undervisningsmåter

---

<sup>15</sup> Imsen, *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*, 169.

<sup>16</sup> Dyste, Berhadt, Esbjørn, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*, 48.

<sup>17</sup> Imsen, *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*, 316.

<sup>18</sup> Imsen, *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*, 169-171.

hvor studenten *arbeider problemorientert, undersøkende og til dels selvstendig*.<sup>19</sup> Det var først og fremst John Dewey som tidlig på 1900-tallet utformet sine ideer om elevaktiv og erfaringsbasert undervisning. Konstruktivistisk syn på læring har fått stor utbredelse og har i stor grad overtatt for behaviorisme, i hvert fall i teorien. Det er et skille mellom individualistisk og sosial konstruktivisme, og i praksis vil det si om man som undervisningsansvarlig er mest opptatt av å organisere læringsprosesser for enkeltstudenter eller for grupper av studenter. Her gir det rom for mer tilrettelegging av undervisningen for mennesker med ulike forutsetninger, og man konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser, som igjen resulterer i læring. Å lære ved å gjøre eller ha en form for oppdagende læring er varianter av samme tankegang som går under dette læringssynet. I følge Illeris baseres det konstruktivistiske læringssyn på at læring oppfattes som et aktivt dialektisk forløp mellom formidler, verk og student<sup>20</sup> i en kunstformidlingssammenheng. Rollen til studenten vil i denne sammenheng være mye mer aktiv, undersøkende og målrettet, og til en viss grad selvstyrt i valg av innhold og arbeidsform.<sup>21</sup> Det er evnen til å reflektere over egen tenkning, forståelse og læring som har vist seg å være læringsfremmende i denne sammenheng.

## 2.4 Sosiokulturelt læringssyn

Sosiokulturell læringsteori har røtter tilbake til, blant andre, den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey. Han stod for et pragmatisk syn på kunnskap, det vil si at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet der man samhandler med andre mennesker innenfor kulturelt felleskap. Også hos den russiske psykologen Lev Vygotskij står interaksjon og samhandling sentralt, og det markerer en motsetning til kognitivismens individualitet. Vygotskij mente at alle høyere mentale funksjoner oppstår først i en sosial samhandling og senere blir internalisert. Enkelt kan man si at fokuset ligger på det sosiale fellesskapet som opphav til all læring, og undervisningen vil være mer problem- og aktivitetsorientert. Dette perspektivet blir også kalt sosiohistorisk eller situert perspektiv fordi kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Kunnskap er alltid 'situert', den eksisterer ikke bare i et vakuum, så det vil si at kunnskap er infiltrert i en historisk og kulturell kontekst. Formidlerens rolle i sosiokulturell undervisning er å være en aktiv medspiller og

---

<sup>19</sup> Imsen, *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*, 325

<sup>20</sup> Helene Illeris, *Pædagogik og undervisning på Statens Museum for Kunst*. (Danmarks Pædagogiske Universitet: Institut for Pædagogisk Antropologi, 2007), 45.

<sup>21</sup> Dyste, Berhardt, Esbjørn, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*, 48.



pådriver i studentenes læreprosess. Læringen går fra å være individuell til sosial både mellom underviser og student, og studenter seg i mellom. Det vil si at kunnskap blir distribuert mellom mennesker i fellesskap, og deres ulike ferdigheter og forståelse er nødvendig. Kunnskap omfatter også materielle ting og kulturelle redskaper som formidler læring, og det viktigste er i følge Vygotskij, språket. Han mente at språket har en sentral rolle i tenke- og læringsprosesser. Den russiske filosofen Mikhail Bakhtin førte dette prinsippet videre og påstod at det alltid er *vi*, ikke *jeg*, som gjennom dialogiske interaksjoner skaper mening.<sup>22</sup>

## 2.5 Et flerdimensjonalt kunnskapssyn

De tre læringsperspektivene jeg har presentert blir alle brukt i undervisning i både skole og ved høyere utdanning, men forholdet mellom dem er stadig diskutert. Mange pedagoger og forskere vil si at de er i en konflikt med hverandre, mens andre vil påpeke at de utfyller hverandre. Selv mener jeg som lærer at tilegnelse av kunnskap er komplekst og krever forskjellige tilnærminger avhengig av undervisningssituasjon, hva slags studenter man har med å gjøre og hva som skal læres. Ved å ha erfart ekskursjonsbasert undervisning som kunsthistoriestudent ved Universitetet i Oslo, er det en del begreper jeg sitter igjen med slik som fellesskap, aktivitet, deltakelse, engasjement, samtaler og dialoger. Det har vist seg i svarene på spørreundersøkelsen og intervjuer at mange av mine medstudenter også opplevde læringen slik da de deltok på ekskursjonsbasert undervisning. Som casene i de neste kapitlene vil vise, er studentenes mål for ekskursjonene ikke bare å få en positiv opplevelse og møte kunst ”in situ”. Mange er opptatt av å tilegne seg forståelse og innsikt i kunsthistoriefaget, og få mulighet til å inngå samtaler med hverandre om pensum, kunnskap og opplevelser på en annen måte enn ved det de kaller for ”vanlig undervisning”.

---

<sup>22</sup> Dyste, Berhad, Esbjørn, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*, 50.

## 3 Empiri

### 3.1 Valg av metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke forskningsmessige valg jeg har gjort for å belyse avhandlingens forskningsspørsmål. Jeg har innhentet kunnskap som kan få frem ulike forståelser og fortolkninger om arbeidsmåter for ekskursjonsbasert undervisning i kunsthistorie på høyere utdanning, og om det oppfattes som viktig for studenter i dag. I det følgende kapittelet beskriver jeg mitt vitenskapsteoretiske ståsted og de innfallsvinklene og perspektivene jeg har valgt som undersøkelser i min masteroppgave.

For å kunne undersøke virkeligheten av dette temaet valgte jeg en metode som legger vekt på nærhet, dialog og fleksibilitet. Strategien for egne undersøkelser vil på et vis få karakter som feltforskning. Feltforskning handler om å utvikle virkelighetsnær forståelse og samle inn data ved å oppholde seg i det feltet som studeres.<sup>23</sup> For å være enda mer presis er metoden jeg skal bruke en casestudie. I casestudier er det bare én eller noen få undersøkelsesenheter, som i dette tilfellet vil være studenter ved UIO som i løpet av sin studietid har tatt ett eller flere emner som har basert seg på ekskursjoner innenfor kunsthistorie på bachelor- eller masternivå. Utvelgelsen av gruppen skjer ikke med sikte på å generalisere, men for analytiske formål man velger ut det man oppfatter som et unikt tilfelle, eller tilfeller som kan oppfattes som typiske. I slike studier vil man være opptatt av prosesser, det vil si hvordan noe forløper og utvikler seg.<sup>24</sup>

Det går en hovedskille mellom kvalitative og kvantitative undersøkelser, og vitenskapelig forskningsarbeid har tradisjonelt vært delt i en positivistisk, kvantitativ tradisjon og en hermeneutisk kvalitativ tradisjon. Dersom all data man får inn er målbar, det vil si dersom de kan uttrykkes i tall eller andre mengdeterminer, så er undersøkelsen kvantitativ. Ved bruk av kvalitativ metode søker å gå i dybden og vektlegger betydning og er ikke tallfestbar.<sup>25</sup> Med tanke på at aktørenes (studentenes) subjektive opplevelse av ekskursjonsbasert undervisning blir det naturlig å velge å fokusere på kvalitativ tilnærming gjennom intervjuer og spørreundersøkelser.

---

<sup>23</sup> Martyn Hemmersley og Paul Atkinson, *Feltmetodikk*. (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1996), 8.

<sup>24</sup> Knut Halvorsen, *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (Oslo: Cappelen Forlag, 2003), 66.

<sup>25</sup> Tove Thagaard, *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (Bergen: Fagforlaget, 1998), 16.

I empirisk forskning settes søkelyset på aktuelle problemstillinger, og de metodene man velger i forskningen vil kunne oppdage, beskrive, kartlegge og analysere det fenomenet man forsker på. Jeg har valgt å kombinere flere metoder for å gi større fleksibilitet til det jeg forsker på. Derfor skal jeg i mine undersøkelser bruke mine egne tidligere observasjoner og opplevelser av emner jeg selv har tatt på kunsthistorie som har vært ekskursjonsbaserte, hvor jeg gjennom flere av emnene har skrevet refleksjonsnotater. Dermed kan man si at jeg er en ”deltakende observatør”. Viktigst av alt vil være spørreundersøkelse med kvalitativt preg og kvalitativt forskningsintervju av andre studenter. Ved å undersøke studenter kan jeg få et innblikk i deres både like og ulike opplevelse av kunstformidlingen ved ekskursjoner og i vanlig forelesningssituasjoner. På denne måten kan jeg få et helhetsperspektiv på forskningen.

## 3.2 Spørreundersøkelse med kvalitativt preg

Jeg har først og fremst utformet en spørreundersøkelse til alle studenter ved kunsthistorie for å innhente relevant data. Denne delen av forskningen er viktig å supplere sammen med intervjuene slik at utvalget blir bredere og mer dekkende. I spørreundersøkelsen har jeg både spørsmål med svaralternativer, men også noen få og åpne spørsmål hvor studentene kan skrive ned utfyllende svar. Målet er å ha en spørreundersøkelse som har kvalitativt preg der spørsmålene er åpne og ikke påstander med få rangordnede svarkategorier. I følge Dag I. Jacobsen gir åpne spørsmål innhenting av ren, kvalitativ data med stor detaljeringsgrad.<sup>26</sup> Slike åpne spørsmål kan også gi dårlig respons, men i sammenheng med intervjuer får jeg mer omfattende svar hvor jeg kan oppdage tendenser og mulige mønster i datamaterialet.

Ved en spørreundersøkelse er det flere faktorer man må tenke på. Først og fremst har jeg sett mye på hvordan spørsmålene skal formuleres og i hvilken rekkefølge det er naturlig at spørsmålene kommer i. Jeg har også prøvd å stille spørsmålene slik at den som svarer ikke føler seg ledet, men at det svares så ærlig som mulig. Derfor har jeg lagt inn noen spørsmål som kan virke ganske like, men som er en form for ”test-spørsmål” som viser om besvarelsen til den enkelte student viser like tendenser eller om svarene er sprikende og gir inntrykk av avvik eller motsigelser. For å gjøre spørsmålene mest mulig objektive og tydelige har jeg på forhånd av utsendelsen av spørreundersøkelsen opparbeidet det jeg kaller en *fokusgruppe* bestående av meg selv og tre andre personer i min fagkrets. Formålet med denne fokusgruppen var å gå gjennom spørreundersøkelsen spørsmål for spørsmål for nettopp å se

---

<sup>26</sup> Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 240.

på slike ting som formulering, rekkefølge, mangler eller suppleringer. Det gav meg god innsikt og hjalp meg for å ikke bli blendet av mine egne tanker, meninger og verdier om temaet jeg skriver om.

### 3.3 Kvalitativt forskningsintervju

I intervjudelen av forskningen min har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming gjennom et halvstrukturert intervju. Det vil si at jeg har laget en intervjuguide hvor jeg har en oversikt over temaene det oppleves viktig å komme innom i løpet av intervjuet, og fordi jeg på forhånd har et bilde av det jeg ønsker å få vite med hensyn til ulike sider ved kunstformidlingen. Jeg har utarbeidet flere intervjuguider siden startfasen av prosjektet, stadig forkastet og endret spørsmålene underveis i prosessen. Først og fremst har jeg satt opp temaer jeg synes det er viktig å komme innom, samt noen konkrete spørsmål for å belyse og svare på mine problemstillinger. Samtidig vil jeg ikke binde meg til helt bestemte spørsmålsformuleringer, så spontanitet i intervjusituasjoner var viktig for meg.

Jeg har intervjuet 6 studenter fra kunsthistoriefaget. Målet var at disse studentene skulle kunne snakke om det de opplevde som viktig innenfor tematikken, og dermed satte jeg pris på uventede vendinger og svar. Dermed åpnet jeg opp for at intervjuet kunne følge interessante tråder fra studentene, samt særegne opplevelsen av den ekskursjonsbaserte undervisningen de har vært med på. Noen av spørsmålene fra spørreundersøkelsen var også naturlig å bruke igjen i intervjuene for å få mer detaljert og dypere innsikt. Steinar Kvale sier at det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap.<sup>27</sup> Min antagelse er at studenter som har fått delta på ekskursjoner med monumentbasert undervisning, vil sitte inne med verdifulle kunnskaper og erfaringer som kan hentes frem i et slikt intervju og brukes i forskningen.

### 3.4 Refleksjonsnotater

Refleksjonsnotater vil ikke ha den største plassen som dokumentasjon og grunnlag for tolkning i mine undersøkelser. Men jeg velger likevel å ha dem med fordi det er viktig for meg å ta med meg inntrykk og opplevelser av undervisningssituasjoner jeg selv deltok i som kunsthistoriestudent. Uten at jeg på noen måte direkte har vært en deltakende observant i de forskjellige emnene jeg har hatt i Roma og New York, har jeg likevel som student og deltaker i emnene gjort meg ustrukturerte observasjoner og refleksjoner i noen av emnene jeg har

---

<sup>27</sup> Steinar Kvale, *Det kvalitative forskningsintervju*. (Oslo: Gyldendal, 1999), 28.

deltatt i. Med min interesse for pedagogikk noterte jeg meg mye av det jeg observerte, og ha løse samtaler med medstudenter og professorer den gangen, gav meg inntrykk og arbeid for videre refleksjon, noe som også har vært avgjørende inspirasjon for valg av tema til masteroppgaven. Jeg har observert mine medstudenter, deres reaksjoner, atferd, verbale utsagn og andre hendelser, men også reflektert over min egen deltakelse som student i flere av de ekskursjonsbaserte fagene jeg har deltatt i. Professor M. Dalen vektlegger betydningen av nedskrivning av egne observasjoner i forskningen, og at loggførte notater vil kunne være gjenstand for fortolkning og ha en stor analytisk verdi.<sup>28</sup> Dette anser jeg som en hjelp som kan gi en annen og supplerende informasjon i samsvar med intervjuene og spørreundersøkelsene.

### 3.5 Valg av informanter

Mine undersøkelser skal ikke generalisere funnene til en større populasjon, men valg av informanter er likevel viktig i vitenskapelige undersøkelser og forskning. Kvalitative utvalg baserer seg på det Thaagard kaller for strategiske utvalg,<sup>29</sup> og informantene velges ut i fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i henhold til problemstillingen man skal prøve å besvare. Å finne informanter som avspeiler ulike spekter av forskningstemaet er vanskelig, men utvalget jeg har bestemt meg for har jeg begrenset til studenter på kunsthistorie ved UIO. Jeg har reflektert mye over utvalget, hvor mange informanter jeg skal ha, om jeg skal ha gruppeintervjuer i tillegg til individuelle og hvor mange studenter det bør være. I utgangspunktet sender jeg ut spørreundersøkelser til alle studenter som er nåværende kunsthistoriestudenter på Humanistisk Fakultet ved UIO. Flere årsaker ligger til grunn for dette valget. Først og fremst ønsker jeg å få så mange svar tilbake som mulig. Mange vil naturlig falle ut fordi de ikke svarer på undersøkelsen, eller fordi de ikke har tatt ekskursjonsbaserte emner per dags dato. Men sjansen for å få mest mulig svar, samt spekteret av de forskjellige ekskursjonsbaserte emnenes representasjon er viktig. Jeg vil at alle de aktuelle emnene, også de som bare har små ekskursjoner skal bli tatt med i betraktning. Det er også fruktbart å se om studentene velger mer enn ett slikt emne, eller om de planlegger å ta et ekskursjonsbasert emne i løpet av studieforløpet sitt.

---

<sup>28</sup> Monica Dalen, *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2004), 74.

<sup>29</sup> Thagaard, *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, 51.

## 4 Bearbeidelse og tolkning av data

### 4.1 Analyse av data - en hermeneutisk tilnærming

I forrige kapittel var formålet å vise hvordan jeg har lagt opp mine undersøkelser for å få bedre kunnskap og forståelse om hvordan studenter lærer kunsthistorie ved å delta på ekskursjonsbasert undervisning. Siden jeg ønsker å få innblikk i intervjuobjektene opplevelser og erfaringer knyttet til slik undervisning, har jeg valgt å gjennomføre kvalitativt forskningsintervju som metode, med supplerende spørreundersøkelser og refleksjonsnotater.

Mine undersøkelser er med få enheter, nettopp fordi jeg vil at hver enhet (student) blir grundigere undersøkt med større detaljkunnskap.<sup>30</sup> Jeg har i denne sammenheng fokusert mest på studentenes opplevelse av kunstformidlingen på ekskursjoner, og tatt mindre hensyn til underviser. Ved å undersøke og studere begge ville jeg sannsynligvis fått enda mer helhetsperspektiv, men avhandlingens begrensninger gjør at jeg ikke kan fokusere like mye på begge i denne sammenheng.

For å gi et mest mulig riktig bilde av informasjonen jeg har samlet inn, har jeg også brukt en metode for hvordan data som samles inn kan tolkes. Her vil den hermeneutiske tilnærmingen være den mest ideelle til metodene jeg bruker. Hermeneutikken bygger på fortolkning og danner et vitenskapelig fundament som passer inn i den kvalitative forskningens vekt på tolkning og forståelse. En hermeneutisk tilnærming for tolkning av data vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at en eller flere fenomener kan tolkes på flere måter og nivåer.<sup>31</sup> Studentene har med seg sine egne erfaringer, på samme måte som jeg har. Når jeg da skal intervju studentene vil en hermeneutisk tilnærming føre til en tolkende lytting hvor uttalelser fra dem kan ha mange betydninger. Man skaper seg et bilde av den aktuelle personen man intervjuer og temaet, og etter hvert som materialet samles inn gjennom kommunikasjon med studenten, blir bildet endret. Man har på forhånd et bilde av den helheten man ønsker å formidle og hvordan det kan gjøres. Men for å forstå helheten av for eksempel et intervju, må man se de enkelte delene og veksle med helheten. Først da kan man få en skarpere og mer innholdsrik forståelse.<sup>32</sup> Det er nettopp denne vekslingen mellom del og helhet som er en sentral faktor i den hermeneutiske sirkel og som vil være betydningsfull i mitt empiriske arbeid.

---

<sup>30</sup> Halvorsen, *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 105-106.

<sup>31</sup> Dalen, *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*, 19-21.

<sup>32</sup> Karin Widerberg, *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2001), 126-130.

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer legger vekt på forforståelsens betydning i tolkningsprosessen. Han mener at hvert menneskets kulturelle, sosiale og historiske bakgrunn alltid vil prege ens fortolkning av enten det er snakk om tekster, bilder eller annet, og at det ikke er mulig å forstå noe det uten en slik forforståelse.<sup>33</sup> Tolkningsprosessen blir en vekselvirkning mellom egne referanserammer og teksten eller bilde. I mine undersøkelser har jeg hatt som mål å innhente forskjellige beskrivelser og erfaringer fra respondenter i spørreundersøkelsen og gjennom intervjurespondentene med deres opplevelser av ekskursjonsbasert undervisning, slik at jeg kan tolke og utdype oppfatningene sammen med informantene.<sup>34</sup> Gadamer snakker om en sammensmelting av *forståelseshorisonter* ("Horizontversmeltzung") når man gradvis forstår de referansene som ligger til grunn for tolkningen.<sup>35</sup> Under tolkningen av informantenes tekster både gjennom muntlig og skriftlig datamateriale, har jeg forsøkt å stille meg så åpen og objektiv som mulig ovenfor det jeg har tolket.

## 4.2 Transkribering og tolkning

Transkribering innenfor språkvitenskap er å overføre tekst i ny form.<sup>36</sup> I denne sammenheng innebærer det å overføre fra muntlig til skriftlig fordi hver av dem har forskjellige analyseringsregler som gjelder, og fordi jeg bruker opptaksutstyr i intervjuundersøkelsene. Intervjusamtalene skal gjøres tilgjengelig for analyse, og dermed må lydfilene overføres direkte inn i avhandlingen på et grundig vis. Det vil da skje en form for datareduksjon hvor man må være selektiv på hva som kan inkluderes og ekskluderes i transkriberingen, men samtidig ha i bakhodet at lydfilene likevel er råmaterialet for analysen. Utskrift må sjekkes nøye opp mot opptak, og først da vil det være naturlig å forholde seg til den skriftlige analysen.<sup>37</sup>

Målet mitt var å få frem intervjupersonenes meninger og erfaringer, samtidig som samtalen måtte være strukturert for å få en mer egnet analyse. Kvale påpeker at hvis transkripsjonen skal gi et generelt uttrykk av intervjupersonens synspunkter, så kan uttalelser fortettes og omformuleres. Intervju er i motsetning til spørreundersøkelse en intersubjektiv

---

<sup>33</sup> Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*. (London: Continuum, 2006), 330, 465-469

<sup>34</sup> Kvale, *Det kvalitative forskningsintervju*, 75.

<sup>35</sup> Thor Arnfinn Kleven, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (Oslo: Unipub forlag, 2002), 44.

Gadamer, *Truth and Method*, 300-303.

<sup>36</sup> Kvale, *Det kvalitative forskningsintervju*, 105.

<sup>37</sup> Dalen, *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*, 61.

samtale (se neste kapittel) mellom to personer om et tema som er av interesse både for meg som forsker og informanten<sup>38</sup> med aktiv lytting, innspill og oppfølging slik at intervjuet blir en mer levende samtale som også burde komme frem i det skriftlige produktet etter transkriberingen. I spørreundersøkelsen har jeg i utgangspunktet ikke forandret noe på respondentenes skriftlige uttalelser, da de nettopp er skriftlige og kan settes direkte inn i avhandlingen. Jeg vil likevel omforme noen få uttalelser mest på grunn av eventuelle skrivefeil og om noe virker for oppramsende. Meninger og forklaringer skal fortsatt være de samme, men det vil være aktuelt å gjøre små formale endringer i uttalelser for å skape mer tydelighet og formalitet.

## 4.3 Validitet og reliabilitet

Validitetsproblemet oppstår fordi man som forsker befinner seg på to plan, et teoriplan når man skal arbeide med å formulere en problemstilling og tolke resultatene av en empirisk undersøkelse, og på et empiriplan når man skal samle inn og behandle data.<sup>39</sup> Begrepet validitet betyr *relevans* eller *gyldighet*, og handler om hvorvidt man undersøker det fenomenet man har til hensikt å undersøke. Utfordringen er å samle inn data som er relevant for problemstillingen man prøver å besvare i masteravhandlingen og validiteten avhenger av hvor grundig og systematisk datamaterialet er bearbeidet. Én måte å validere data jeg har samlet inn, er å la personene som har blitt intervjuet lese mine analyser av data som kommer frem i undersøkelsen. Dermed kan de bidra til at deres utsagn er tolket og fremstilt riktig. Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, og jeg har som forsker prøvd å skape intersubjektivitet<sup>40</sup> mellom meg selv som forsker og informanten. Jeg har også som nevnt i kapittel 3.2 hatt en fokusgruppe som hjelp til å analysere spørsmålene i spørreundersøkelsen, samt gjort en prøvespørreundersøkelse på forhånd av den reelle undersøkelsen for å revidere og evaluere noen av spørsmålene. Det tekniske utstyret i forhold til intervjuopptak og bearbeiding av all datainnsamling er også viktige faktorer for en høy validitet.

---

<sup>38</sup> Kvale, *Det kvalitative forskningsintervju*, 117.

<sup>39</sup> Halvorsen, *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 67.

<sup>40</sup> Intersubjektivitet betyr ”mellom subjekter”, og i samfunnsforskning omfatter begrepet hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker.

Dalen, *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*, 105.



Reliabilitet som begrep referer til undersøkelsens pålitelighet, riktighet og nøyaktigheten på funnene.<sup>41</sup> Høy reliabilitet skal sikre data en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling, og er en forutsetning for høy validitet.<sup>42</sup> Jeg har anvendt flere metoder for datainnsamlingen (spørreundersøkelse, intervju og refleksjonsnotater), noe som gjør at det styrker reliabiliteten, og gjør det mindre mulig å begå feilkilder. Som en nokså uerfaren forsker har jeg i hele prosessen prøvd å være bevisst på min egen rolle, spesielt siden jeg forsker på et felt som jeg på en måte er en del av som student på kunsthistorie ved UIO.

## 4.4 Metodekritikk og etiske refleksjoner

Datamaterialet i mine undersøkelser er forsøkt belyst ved hjelp av annen liknende forskning på området og aktuell teori. Målene mine med denne avhandlingen har vært å tolke og forstå det som er beskrevet gjennom intervjuene, undersøkelsene og de skriftlige tekstene som har vært mitt datamateriale. Men mange feilkilder kan forekomme, og jeg har prøvd å drøfte dem underveis i skriveprosessen, samtidig som jeg har prøvd å holde en forskningsdistanse når jeg har foretatt undersøkelsene på et felt og med mennesker jeg har kjennskap til. Dessuten har jeg ikke noe utdanning innen sosialantropologi, og jeg har måttet lese meg opp på et fagfelt som jeg ikke har behersket fra før. Det kan være et svakt punkt, men jeg har prøvd å gjøre mitt forskningsarbeid så korrekt som mulig, både ved å kontakte fagpersoner som har dette som spesialfelt og deltatt frivillig på forelesninger som handler om kvalitative metoder og casestudier. Spørsmål jeg som uerfaren forsker har stilt meg har det vært flere av gjennom denne prosessen; er metodene jeg har valgt å belyse gode nok? Samsvarer problemstillingen med det empiriske arbeidet? Og har jeg fått relevant data om det jeg ønsker å undersøke?

Jeg har brukt studenter som informanter, og jeg har ikke hatt et studentperspektiv i verken intervjuene eller spørreundersøkelsen som viser en veldig klar negativ holdning til mitt forskningstema. Grunnen til dette kan være at flere av informantene kjenner til meg, og dermed kan deres utsagn og kommentarer ubevisst bli styrt av den retningen jeg ønsker og som er mest fordelaktig for min oppgave. Men undersøkelsene har likevel flere mindre enheter hvor et mer negativt syn kommer frem gjennom spørreundersøkelsene, og disse vil tas med i betraktningen. Jeg har også prøvd å gjøre meg bevisst på dette ved å gå gjennom

---

<sup>41</sup> Odd Wormnæs, *Vitenskap – enhet og mangfold*. (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1999), 61.

<sup>42</sup> Halvorsen, *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 68.

metodelitteratur og dermed sett at jeg kan ha flere innfallsvinkler i undersøkelsene som kan styrke troverdigheten i funnene.

Objektivitet kan også være utfordrende i denne sammenheng. Siden jeg selv er student og har deltatt på flere ekskursjonsbaserte emner, har jeg en subjektiv formening om slik undervisning. Man kan da som forsker ønske å komme frem til et bestemt resultat, og som lar dette ønsket farge resultatene på en vitenskapelig sett uakseptabel måte. Dermed vil ikke undersøkelsen være objektiv. Derfor er det viktig at all data som samles inn, begrunnelser, metoder og teorier holder mål.<sup>43</sup>

Forskere og studenter ved institusjoner som har Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) som sitt personvernombud, skal melde sine forsknings- eller kvalitetssikringsprosjekter til NSD dersom prosjektene utløser meldeplikt etter personopplysningsloven. Jeg sendte inn meldeskjema for forskningsprosjektet mitt, fordi jeg har registrert og samlet inn personopplysninger via datamaskin og gjort lydopptak, og fått medhold.

Ved valg av analysemetode som jeg har beskrevet i kapittel 3 er det mange etiske vurderinger og refleksjoner som trer frem. Det er mange fallgruver i det etiske aspektet ved å gjennomføre slike undersøkelser som jeg har gjort. Man kan for eksempel komme i fare for å presentere studentene på en måte som gjør at de ikke kjenner seg igjen, og man må ta stilling til om undersøkelsene skal være anonyme eller ikke. Det å velge ut utsagn og sitater på en objektiv og nøytral måte kan selvsagt også være utfordrende. Det vil i denne sammenheng være hensiktsmessig å la studenter få lese det jeg har kommet frem til og skrevet, slik at de kan komme med innspill om det er noe som blir oppfattet som ukorrekt. Man må verifisere eller validere data ved å konfrontere de som har vært gjenstand for mine undersøkelser, og da får man vite om intervjuobjektene bekrefter mine tolkninger, så kan dataen sies å ha høy reliabilitet, og det styrker igjen validiteten (se kapittel 4.2).<sup>44</sup>

Man vil i denne type undersøkelser bli stilt ovenfor både metodiske og etiske utfordringer i, men ved å redegjøre for de ulike trinnene i prosessen og følge de retningslinjene som er gjeldende<sup>45</sup>, håper jeg å nå målene jeg har satt meg, nemlig å få en dypere innsikt i mine informanternes opplevelse av forskningsspørsmålene jeg har stilt.

---

<sup>43</sup> Wormnæs, *Vitenskap – enhet og mangfold*, 84-85.

<sup>44</sup> Svein Østerud, *Relevansen av begrepene "validitet" og reliabilitet i kvalitativ forskning*. (Universitetsforlaget: Norsk Pedagogisk tidsskrift 1-2, 1998), 123.

<sup>45</sup> Besvarelser på spørreundersøkelse og transkribering av intervjuene er bevart. Ved interesse kan lesere henvende seg til forfatteren for tilgang av undersøkelsesmaterialet.

## 5 Presentasjon av undersøkelsene

### 5.1 De ekskursjonsbaserte emnene på kunsthistorie ved UIO

Kunsthistorieprogrammet ved Universitetet i Oslo tilbyr bachelor- og masterstudie, samt en årsenhet. På dette studiet lærer man om den visuelle kunstens historie i Europa fra antikken til i dag. Her studerer man kunst ved å analysere utformingen, innholdet og funksjonen til konkrete kunstverk i lys av den teoretiske og historiske bakgrunn for kunstverkene. På UIO sine nettsider finner man forskjellige delaspesker av faget man skal få kunnskap om i løpet av studiet. Studiet på årsenhet og spesielt bachelorprogrammet skal gi innblikk i billedkunst, skulptur, design og arkitektur fra antikken til vår tid, samt viktige perioder av kunsthistorien og behandlingen av de mest sentrale kunsthistoriske verk. Fotografi, datakunst og performances er også en del av kunstuttrykkene man kommer innom. Det fokuseres også på samtidens kunstteorier for de ulike periodene og sentrale verk fra forskjellige perioder i lys av allmenn kultur- og idéhistorie.<sup>46</sup> På masterprogrammet i kunsthistorie vil man i tillegg tilegne seg bred kunnskap på et høyere nivå innenfor fagområdene og dybdekunnskaper innenfor temaet for masteroppgaven. Masterstudiet i kunsthistorie gir også grunnleggende kunnskap om vitenskapelig teori, metode og forskningsetikk. Det fokuseres også på å utføre skriftlige og muntlige beskrivelser og analyser av kunstverk, samt bruke analytiske og fremstillingsmessige ferdigheter.<sup>47</sup>

Programmet gir også muligheten til å dra på ekskursjoner og å oppsøke kunstverkene der de er, både i Norge og utlandet med professorer fra IFIKK. Universitetet er blant annet tilknyttet Det norske institutt i Roma hvor studenter kan delta på emner og eventuelt forske. Også flere av emnene på UIO gir mulighet for mindre ekskursjoner til lokale museer og arkitektoniske verk. Presentasjonen av undersøkelsene kan virke oppramsende med mange utsagn, men er i stor grad nødvendig for drøftingen i kapittel 6. Det å få studenters meninger og utsagn frem underbygger drøftingen og analysen, samt at det gir forskningstemaet ulike synspunkter.

---

<sup>46</sup> "Hvorfor velge dette programmet", Universitetet i Oslo, 06.06.2012, <http://www.uio.no/studier/program/kunsthistorie/hvorfor-velge/>. (Oppsøkt: 01.09.2012).

<sup>47</sup> "Hvorfor velge dette programmet", Universitetet i Oslo, 06.06.2012, <http://www.uio.no/studier/program/kunsthistorie-master/hvorfor-velge/>. (Oppsøkt: 01.09.2012).

## 5.2 Refleksjonsnotater fra ekskursjonene

Mine refleksjonsnotater har blitt gjort fra to ekskursjonsbaserte masteremner jeg selv tok våren 2010 og våren 2011. Det første emnet jeg tok var under mitt årsstudium i praktisk-pedagogisk utdanning, KUN4092(KUN2092) *New York – Art in the Modern World*. Det var under denne ekskursjonen at jeg mer bevisst begynte å observere mine medstudenter og deres opplevelser av å se kunst i virkeligheten, nettopp fordi pedagogikkstudiet inspirerte meg. Jeg begynte smått å ta notater, følge med på studentenes reaksjoner og diskutere faget med dem på et mer pedagogisk og reflektert plan. Året etter var prosjektbeskrivelsen til masteroppgaven min utformet, og jeg tok emnet KUN4012 (KUN2012) *Renessansens monumentalmaleri i Roma og Firenze ca 1420-1520*. Det er viktig å påpeke at observasjonene ikke var offisielle til masteravhandlingen, men jeg brukte notatene som en videre inspirasjon for å utforme oppgaven min ytterligere. Dialoger ble skapt med flere av studentene, deres utsagn og engasjement hos enkeltstudenter og gruppen som helhet ble notert etter formidlingsprosessen med professor ute i ”felten”. Det var til tider ganske utfordrende å følge undervisningen og skrive semesteroppgave i selve emnet fordi jeg tross alt var student selv, samtidig som jeg skulle prøve å følge opp dialoger og verbale utsagn foran verk vi oppsøkte. Det ble derfor svært viktig for meg å utnytte tiden etter alle monument- og museumsbesøk til notatskriving og refleksjon.

Da jeg begynte å gjennomgå refleksjonsnotatene så jeg raskt at mye dreide seg om hendelser studenter i mellom og studentenes gjenkjennelse av kunsten de møtte. Det var interessant å se hvor ofte mange ble overrasket av hva de så. Utsagn som ”*Maleriet er mye større i virkeligheten*” og ”*fargene og malestrøkene er så annerledes enn i pensumboken*” kom ofte tydelig frem. For mange studenter var det ekstra spennende å møte noen av verkene de tidligere hadde skrevet kvalifiseringsoppgave eller eksamen om, og flere kalte opplevelsene for ”*Gardner moments*”, referert til pensumboken fra de obligatoriske emnene første året på kunsthistorieprogrammet som heter *Gardner`s Art Through the Ages*.<sup>48</sup>

Når professoren underviste ved et verk, kom det ofte undring og begeistring frem hos studentene, og undervisningen gikk flere ganger over til å bli dialogbasert istedenfor bare forelesende. Når jeg bruker ’dialogbasert’ for å karakterisere undervisningen betyr det at mening oppstår og blir utviklet gjennom dialogisk interaksjon og samhandling mellom mennesker som er situert i en kontekst,<sup>49</sup> i denne sammenheng i undervisning foran kunstverk

---

<sup>48</sup> Fred S. Kleiner og Christin J. Mamiya, *Gardner`s Art Through the Ages*. (London: Thomson Learning, 2005).

<sup>49</sup> Dysthe, Bernhard, Esbjørn, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*, 45-46.

enten det er snakk om på museum eller for eksempel foran en kirkefasade. I den ekskursjonsbaserte undervisningen gav det en flerstemmighet med kjerneverdi og muligheter for å skape mening og å lære gjennom å møte, gjenkjenne og sammenlikne, ikke bare professorens, men de andre studentenes oppfatninger og syn. Det er nettopp denne dialogen mellom professor og studenter (og mellom studentene) som har vist seg å være ekstra påvisende i ekskursjonsbasert undervisning ut i fra mine observasjoner og egne erfaringer som student. Mange studenter viste store forkunnskaper om temaene og kunsten vi så, og dermed kunne de få muligheten til å dele denne kunnskapen og være aktive i læringsprosessen. Et annet gjennomgående trekk i refleksjonsnotatene var ikke bare de verbale utsagnene, men også kroppsspråk slik som hakeslepp, peking, forbauselse eller undrende blikk. Sammen med verbale utsagn, sukking og stønn gav det indikasjon på deltakelse og engasjement foran kunstverkene. Et godt eksempel var på MoMA i New York foran verket *Bed* (1955) til Robert Rauschenberg. Reaksjonene var ulike og mange, og det var interessant å se hvordan det gikk fra avsky og provokasjon hos noen studenter, mens andre var mer fascinert og prøvde forsiktig å tolke hva de så og oppdaget. Likevel ser man alltid en del forskjeller i engasjement og deltakelse i undervisningen og dialogene, enten det var på grunn av personlighet, mangel på interesse for spesifikke kunstverk eller at man var sliten etter lange ekskursjonsdager med mange inntrykk.

Under deltakelsen i de to ekskursjonsbaserte emnene måtte alle studentene ha et muntlig fremlegg som skulle godkjennes for å kunne gå opp til eksamen, som var en semesteroppgave. I KUN 2092/4092 hadde studentene et muntlig fremlegg om det samme verket som de valgte å skrive oppgave om også. Valg av tema og verk var ikke veldig begrenset, det eneste kravet var at verket måtte være i New York. De som valgte maleri, skulptur eller annen form for uttrykk i museum, måtte velge verk fra én av museene vil skulle besøke. Valgte man et arkitektonisk verk, var professor veldig åpen for å tilpasse undervisningsplanen slik at studentene kunne skrive om det som interesserte dem mest. I KUN4012 var det muntlige fremlegget og semesteroppgaven noe annerledes. Her fordelte professor aktuelle verk fra pensum og undervisningsplanen til hver av studentene som de også måtte legge frem muntlig. Semesteroppgavens temaer ble utarbeidet av professor på forhånd med fire ulike oppgaver, og man kunne velge én av dem. Her gikk professorene litt forskjellig til verks i de to ekskursjonsbaserte emnene, og dette vil jeg komme mer tilbake til i presentasjonen av undersøkelsene.

Det at studentene har mulighet til å presentere et verk muntlig krever automatisk mer deltakelse og aktivitet. Under observasjonene mine fikk jeg inntrykk av at mange studenter satte pris på å bli hørt på, og mange fortalte også at de var glad for å kunne være formidleren for en gangs skyld, nettopp for å øve seg på å snakke foran andre mennesker og kunne presentere noe de brant litt ekstra for. Masterstudentene gav spesielt inntrykk av at de så det som faglig og pedagogisk viktig for å få erfaringen de trengte til å presentere sin masteroppgave under den muntlige eksamenshøringen i fremtiden. Det var også noen studenter som synes at de muntlige fremleggene var noe ubehagelige, muligens fordi de ikke likte å stikke seg frem, eller fordi de var ukomfortable med temaet. Dette var vanskelig for meg å finne ut av, da mesteparten av disse studentene generelt var mer sjenerte og tilbakeholdende, samt at mine observasjoner ikke var offisielle til avhandlingen. Noen studenter gruet seg veldig, men opplevde mestringsfølelse og fikk selvtillitt da de var ferdige. Det å få applaus og kommentarer fra professor og medstudenter etterpå virket positivt, selv om det også kanskje var noen konstruktive kommentarer eller spørsmål som kunne dukke opp. Hele denne prosessen skapte også dialog, og man opplevde å få tilgang og oppmerksomhet fra professoren med både skrivetips og råd for hvordan man skal gå videre med semesteroppgaven sin (da spesielt i KUN4092). Dette vil utdypes nærmere i presentasjonen av spørreundersøkelsen og intervjuene.

### 5.3 Presentasjon av resultatene fra spørreundersøkelsen

Formålet med spørreundersøkelsen var å få flere aspekter på forskningen og problemstillingen. Svarprosenten er ikke tilgjengelig, da min undersøkelse ble sendt til alle nåværende kunsthistoriestudenter på UIO. På Institutt for filosofi, idé- og kunsthistorie og klassiske språk (IFIKK) fikk jeg hjelp til å sende ut spørreundersøkelsen til studentene gjennom *Nettskjema*, en tjeneste der alle ansatte og studenter ved UIO har mulighet til å opprette spørreskjemaer.<sup>50</sup> IFIKK kunne ikke gi oversikt over hvor mange som er nåværende studenter, og jeg har som student ikke lov til å få kontaktinformasjon til andre studenter ved IFIKK. Men det spiller i utgangspunktet ikke noe rolle for min forskning, da jeg er interessert i å få svar fra de studentene som har deltatt på ekskursjonsbaserte emner, eller de emnene som har små ekskursjoner i løpet av undervisningen på UIO. Undersøkelsen sendte jeg til alle

---

<sup>50</sup> "Nettskjema" *Webseksjonen USIT*, [online], Universitetet i Oslo, tilgjengelig fra <https://nettskjema.uio.no/> [12.jun.2012].

studentene for å forsikre meg at jeg skulle få nok svar å analysere. 30 studenter besvarte min undersøkelse, og jeg hadde håpet på å få mellom 20 og 40 besvarelser, noe mer enn det hadde blitt for mye arbeid å sortere og analysere, og fordi jeg også gjør intervjuer som gir meg supplerende data til forskningen. Undersøkelsen ble sendt til studentene på e-post, og der fikk de også informasjon om hva undersøkelsen skulle brukes til.

Spørreundersøkelsen hadde en kombinasjon av spørsmål med svaralternativer og åpne spørsmål. De spørsmålene med svaralternativ er i aller mest grad stilt for å vite slike ting som alder, kjønn, hvilket studieår studenten er på og hva slags undervisning og eksamensform som foretrekkes. For ved å kartlegge det, har jeg et utgangspunkt for å analysere de mer utfyllende svarene som kommer frem i de åpne spørsmålene. Så man kan i utgangspunktet si at en liten del av undersøkelsen er kvantitativ med tallfestbar data (se kapittel 3.2). De åpne spørsmålene hadde en kvalitativ tilnærming, og jeg håpet på utfyllende svar fra de studentene som deltok på undersøkelsen.

Jeg vil i utgangspunktet bruke mest beskrivende statistiske mål som sier noe om hva slags svarfordeling det ble, men jeg vil også fremstille noen av svarene i prosentdiagram. Kategoriseringen av spørsmålene er ikke helt synkronisert med intervjuguiden, da intervjuene har gitt plass til mer utformede spørsmål som er lettere å forklare muntlig til intervjuobjektet. Men en del av spørsmålene fra spørreundersøkelsen blir også stilt i intervjuet for å se om svarene er sprikende, avvikende og om spørreundersøkelseskandidatene har forstått spørsmålene. Det er tre kategorier i spørreundersøkelsen: *Kunsthistorie- læring og læringsformer*, *Ekskursjonsbaserte emner* og *Estetisk opplevelse*.

### **5.3.1 Kategori 1: Kunsthistorie- læring og læringsformer**

Denne kategorien innebærer først litt bakgrunnsinformasjon om studenten slik som kjønn, alder og hvor i studieforløpet de er. Denne delen av undersøkelsen var obligatorisk å svare på. Dette aspektet av undersøkelsen har ikke den største relevansen for analysen, men her var jeg først og fremst ute etter å få inntrykk hvor mye studieerfaring det er blant undersøkelsesobjektene. Gjennomsnittsalderen for de som besvarte undersøkelsen er ganske nøyaktig 30 år, og det er nokså lik fordeling mellom bachelor- og masterstudenter (53,3 % og 46,7 %), noe som gir meg en god representasjon av begge studentgruppene. Fordelingen på kjønn er 23 kvinner (76,7 %) og 7 menn (23,3 %), noe som kanskje ikke er uvanlig da kunsthistoriefaget har flere kvinnelige studenter.

De tre neste spørsmålene er åpne spørsmål som omhandler en dypere innsikt i hvorfor studentene har valgt å studere kunsthistorie. For å få svar på dette spurte jeg først hvordan studenten ble interessert i kunst. Ved gjennomgangen av datamaterialet viste det seg at en stor del av respondentene hadde gitt tilnærmet ”like” svar, selv om formuleringene og setningslengden varierte. Det var først og fremst tre hovedgrunner til valg av kunsthistorie som studieretning: enten fordi foreldrenes kunstinteresse smittet over på dem, forskjellige reiser og/eller fordi samtlige studenter hadde hatt kunst- og kulturhistorie som fag på videregående skole.

Jeg ble interessert i kunst gjennom mor og far, samt reiser. Da jeg hadde kunsthistorie på videregående skole ble det klart at det absolutt var noe jeg ville fortsette med og lære mer om. (utsagn 1)

Foreldrene mine er kunstnere og dermed har oppveksten vært preget av å ha reist rundt og se mye kunst, enten det har vært åpninger på gallerier eller museumsturer i Norge og utlandet. Disse opplevelsene har nok gjort at jeg har blitt opptatt av og veldig nysgjerrig på kunst. (utsagn 2)

Disse utsagnene gir inntrykk av at mye av studentenes valg av studie er, om ikke avgjort, så hvert fall blitt lagt føring for nokså tidlig i barndommen og senest på videregående skole. Deres beskrivelse for studievalget virker forankret i sansing og persepsjon med en kognitiv tilnærming til kunst, spesielt for de studentene som har blitt inspirert av familie og reiser.

Som to følgespørsmål var jeg interessert i å vite om det var noen spesielle situasjoner eller opplevelser som har vært avgjørende for studievalget, og hvilke aspekter av kunsthistorie de synes var mest interessante og tilfredsstillende. Her var svarene mye mer varierende. Noen respondenter gir inntrykk av at det er spesielle byer de har besøkt slik som Roma, Amsterdam, London og Athen som har vært avgjørende. Det å reise og oppdage kunst virket attraktivt, utfordrende og lærerikt for over halvparten av respondentene. To studenter gav konkrete eksempler som spilte en stor rolle for deres valg av studie i allerede tidlig alder:

Vi var på Munch museet med førskolen og jeg så ”Solen”. Det er en opplevelse som fikk interessen min i både kunst og kultur til å blomstre. (utsagn 3)

Foran ”Vinternatt i Rondane” på Nasjonalgalleriet, seks år gammel sammen med mamma. (utsagn 4)



Det å beskrive et møte de husker spesielt godt gir svar på personlige, meningsfulle møter med kunst.<sup>51</sup> Dette spørsmålet viste seg å bli viktig for kategori 3 i spørreundersøkelsen, som har med estetisk opplevelse å gjøre, og det å la studentene beskrive noen spesifikke møter med kunst gir bedre forståelse for deres estetiske erfaring og opplevelse. De fleste svarene virker reflekterte og godt veloverveid, og gav viktige inntrykk for analyse og drøfting, spesielt på spørsmålet om hvilke aspekter av kunsthistorie de synes er mest interessante, givende eller tilfredsstillende:

Å se kunsten i sin rette kontekst, eventuelt ved større utstillinger. Å møte verket i seg selv, å stille spørsmål til hva det er jeg ser og føler, hva det gir meg der og da. Også om det endrer seg i etterkant når jeg leser om verk/utstilling og får mer informasjon. (utsagn 5)

Noen utsagn var klart mer akademisk tilnærmet enn andre som kanskje virket noe enklere, og gav mindre informasjon:

Å få muligheten til å studere og oppleve vakre ting. (utsagn 6)

Slike korte og mindre informative svar var det få av, men må likevel tas i betraktning i helheten av analysearbeidet. Mange svar var utfyllende, og det ble lagt spesielt vekt på tverrfaglighet og kontekst hos en tredjedel av svarene:

At det er veldig tverrfaglig, man får god innsikt i filosofi, politikk og idéhistorie. Samt at kunsthistorie er visuelt. Kunstens samspill/konflikt mellom samfunn og politikk, samt hvordan kunsten har endret seg i forhold til endringer i samfunnet. Kunst i forhold til makt. Hvordan kunstdefinisjonene og kravene for kunstnerisk utøvelse har endret seg gjennom historien... (utsagn 7)

Andre uttrykk som ikonografi, oppdagelser og kunstteori gikk igjen i flere av svarene. Noen få studenter var opptatt av maleteknikk, og noen få svarte mer direkte på hva de foretrakk av billedkunst, skulptur og arkitektur. Det gav inntrykk av at nesten alle respondentene brukte tid på å besvare spørsmålene nøye, noe som gir forskningen mer reliabilitet.

Etter å ha kartlagt interesse og grunner for valg av studie, ville jeg vite mer om de pedagogiske faktorene for tilegnelse av kunnskap i kunsthistorie. Det var spørsmål jeg

---

<sup>51</sup> Mihaly Csikszentmihalyi, Rick E. Robinson, *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. (California: J. Paul Getty Museum, the Getty Center of Education in the Arts, 1990), 19.

overveide mye om jeg skulle ha med eller ikke, da det kan virke som om jeg har forsøkt å gjøre analyse av undervisningstypen og eksamensformen generelt ved UIO og IFIKK. Det var ikke målet, min motivasjon for dette var å belyse de pedagogiske teoriens relevans (se kapittel 2) for studentenes læring, og se svarene her i sammenheng med andre viktige spørsmål i undersøkelsen. Målet var å finne ut av hvordan studentene foretrekker å tilegne seg kunnskap, hvordan de får et optimalt læringsgrunnlag og hvor bevisste de er på sin egen læring. Jeg vil ikke kommentere alle diagrammene, da de egentlig henger veldig sammen og utfyller det jeg vil vite. Studentene kunne velge flere alternativer, siden læring kan skje på mange måter, avhengig av emne, underviser (professor) og pensum, og fordi mange studenter foretrekker flere måter å tilegne seg kunnskap på. Slik så besvarelsene ut for undervisnings- og læringsmetode gjort på de 30 respondentene i spørreundersøkelsen:

#### Hvilken undervisningsmetode foretrekker du?

Svar	Antall
Forelesningsbasert (Powerpoint, tavleundervisning osv)	19
Dialogbasert	10
Undervisning basert på opplevelse	28
Gruppearbeid	4
Annet	3

Tabell 1

#### Hvordan mener du selv at du lærer best?

Svar	Antall
Delta på forelesninger	20
Seminarer	13
Kollokviegrupper	7
Lese på egenhånd	19
Gruppearbeid	0
Diskusjoner i felleskap med andre studenter og/eller professor	18
Annet	6

Tabell 2

Det er vanskelig å få konkret informasjon om hvordan studentene lærer best, siden de kunne velge flere svaralternativer. Det at svarene er en del sprikende indikerer at læringen må være situasjonsbestemt, hvilket emne det er snakk om, hva som skal læres og hvilket pensum det gjelder. Derfor har andre svar uten svarkategorier vært til god hjelp for å analysere dette, både fra resten av spørreundersøkelsen og intervjuene.

Diagram 1 viser at hele 28 av 30 studenter foretrekker å ha undervisning basert på opplevelse. Det kom ikke som noe overraskelse med tanke på at nesten alle studentene som har besvart undersøkelsen har hatt en form for ekskursjons- eller monumentbasert undervisning i løpet av studietiden. Undersøkelsen viser også at de studentene som har hatt ekskursjonsbasert undervisning i utlandet, gjerne velger å ta flere slike emner i graden sin, noe som også har kommet frem under spørsmålet i undersøkelsen som spør om hvilke ekskursjonsbaserte emner respondentene har hatt, både på Blindern og i utlandet. Dette kan man også gå ut i fra når man ser hvor mange slike emner hver av respondentene har hatt totalt i løpet av bachelor- eller mastergraden. Det gir tydelige indikasjoner på at det har gitt utbytte i undervisning og læring hos nesten alle respondentene.

Nesten to tredjedeler av studentene foretrekker også forelesningsbasert undervisning. Det å lytte og kanskje se på en powerpoint-presentasjon eller tavlen samtidig, er den mest brukte og tradisjonelle måten å tilegne seg kunnskap på. I stor grad foretrekker studentene forelesninger og seminarer i de emnene som baserer seg på kunstteori og estetikk, hvis man sammenlikner tallene her med svarene på spørsmålet om det er noe som respondentene synes fungerer bedre i seminarrommet og ved forelesninger fremfor ved ekskursjoner. Flere påpeker også under dette spørsmålet at metodelære og periodeoversikt i kunsthistorien også er å foretrekke som forelesninger eller ved seminarer. Fem studenter gir inntrykk av at denne form for undervisning kan være mindre forstyrrende enn ute i ”felten”, og at det gir mer mulighet for å gå mer i dybden på selve pensumet. Ti studenter ser dialogbasert undervisning som nyttig i undervisningssammenheng. I hvilken sammenheng det er, kom ikke så klart frem i spørreundersøkelsen. Men hvis man analyserer svarene på diagram 2, kan man se at flere av studentene foretrekker å ha diskusjoner med medstudenter og professor, samt at syv studenter også får utbytte av kollokviegrupper. Der kan man trekke noen paralleller i forhold til flere av studentenes svar om hvordan de foretrekker å tilegne seg kunnskap. I forhold til eksamensform, er det en tydelig stor andel som foretrekker semesteroppgave eller hjemmeeksamen. En tredjedel synes skoleeksamen også er en god variant. Muntlig eksamen

var det kun én student som foretrakk, og det kan ha sammenheng med at det ikke er så utbredt ved kunsthistoriefaget.

### 5.3.2 Kategori 2: Ekskursjonsbaserte emner

I kategori 2 ligger fokuset på spørsmål om de ekskursjonsbaserte emnene studentene har vært på, deres erfaring og læringsutbytte av slik form for undervisning. Denne delen av undersøkelsen var det frivillig å svare på, grunnet at mange av studentene ikke har hatt ekskursjonsbasert undervisning å referere til i svarene. Som tidligere nevnt, ble undersøkelsen sendt til alle nåværende studenter på kunsthistorie for å sikre at jeg skulle få nok svar til analysetolkningen. I første del av denne kategorien har jeg kartlagt hvilke ekskursjonsbaserte emner studentene har deltatt på (de av studentene som har vært), og om de i løpet av studieforløpet planlegger å melde seg på noen ekskursjonsbaserte emner.

De ekskursjonsbaserte/monumentbaserte emnene studentene har deltatt på, og som har vært utgangspunkt for min analyse har jeg gjengitt i fotnote 2 i kapittel 1.2 (se også figur 1 i vedlegg). 21 respondenter har svart at de ønsker å ta en eller flere ekskursjonsbaserte emner i løpet av graden. Det kan muligens tolkes som at studentene synes det er viktig å ha erfart ekskursjoner i undervisningen. Tallet for hvor mange av studentene som har hatt ekskursjonsemner tidligere er 23 stykker, dermed indikerer det på at studentene er fornøyd med undervisningsopplegget og ønsker å fortsette med undervisning som er ekskursjonsbasert.

Under spørsmålet om hva respondenten synes om å oppsøke museer og monumenter gjennom undervisningen, opplevelsen av å se kunst i virkeligheten, og om de har fått godt utbytte av slik undervisning, kom det mange forskjellige svar. De fleste var reflekterte og utfyllende med mange klare faktorer. I størst grad var det den faglige og pedagogiske praksisen som ble kommentert:

... de ekskursjonsbaserte emnene var en åpenbaring for forståelsen av både verkene og konteksten de inngår i. De har gjort at jeg har kommet på innsiden av faget, og fått en viss forståelse for hva kunst har vært brukt til og hva den sier om sin kontekst. (utsagn 1)

De fleste positive utsagnene begrunnes med at kunsten må sees i virkeligheten for å kunne forstå den og få helhetsopplevelsen:

Jeg synes det gir en helt annen dimensjon til faget og lar meg få oppleve verkene som de faktisk ser ut i stedet for på bilder. Særlig er dette påtagelig med verker som er umulig å gjengi godt, som takfresken til Pietro da Cortona i Palazzo Barberini. Bilder er rett og slett fattige. (utsagn 2)

Er virkelig noe jeg fikk mye ut av enten det var i Italia, New York eller i Oslo. Det å se store verk man tidligere bare har lest om er en opplevelse i seg selv. Når det som regel også oppstår en diskusjon i kontakt med verket er dette også positivt. (utsagn 3)

Noen utsagn påpekte også det sosiale aspektet, og hvilken virkning det har på det faglige og pedagogiske:

... man får en dypere forståelse av verkene, og får mye bedre anledning til å diskutere med lærer og medstudenter. (utsagn 4)

Det var svært få negative kommentarer om ekskursjonsbasert undervisning, men det kom også frem slike synspunkt uten at de ble noe særlig utdypet:

Lærte ikke så mye av ekskursjonsformen i undervisningen, men miljøet som utviklet seg mellom studentene har vært til godt faglig utbytte senere i studiet. (utsagn 5)

Kontekst og visualisering var svært viktig for studiene blant flere av respondentene, og det at de ekskursjonsbaserte emnene i utlandet er så intensive gjør at flere studenter husker pensum og verk bedre:

Jeg føler jeg lærer og husker svært mye mer enn ved ordinær forelesningsbasert undervisning. Det er også mer intensivt, og i den perioden emne varer går man fullstendig inn i studiet, uten at læringen forstyrres eller stykkes opp. (utsagn 6)

Ikke bare har jeg lært mer om de forskjellige kunstverkene og arkitekturen. Man lærer å kjenne en ny by og kultur, man får en helhet med det kunstneriske, noe som også gjør at man setter seg bedre inn i konteksten til verkene man lærer om. Det er pensumet fra disse emnene jeg husker best, fordi jeg har fått visualisert det jeg leser om. (utsagn 7)

En faktor som var noe kontrastfylt i sammenheng med svarene som har kommet frem, er forholdet mellom det man opplever av kunst og arkitektur, og hvor mye man faktisk husker og har lært av det man har sett og fått inntrykk av. De fleste respondentene påpekte at de

husket pensum mye bedre på grunn av de visuelle opplevelsene, og at kunsten har gitt et fysisk holdepunkt til kunnskapen. Men det var også noen få studenter som påpekte at opplevelsene og inntrykkene var så mange at mye informasjon og kunnskap kunne bli glemt eller blandet sammen:

Det er veldig intenst, så på en side er det mye som glemmes fordi vi skal se så mye på en dag.  
(utsagn 8)

Opplevelsene var tidvis svært overveldende. Jeg ”landet” ikke helt før noen uker etterpå. (utsagn 9)

I spørsmålet om studentene synes noe fungerer bedre på seminar og ved forelesningene, så er de fleste enige om at ren kunst- og estetisk teori uten spesielle tilknytninger til enkeltverk, gjør seg bedre gjeldende i ”klasserommet”. Seks respondenter påpeker nyttigheten av å kombinere både seminar og ekskursjoner, slik at man kan forberede seg til å se verkene, analysere dem og få med det teoretiske aspektet. Flere ser også verdien i å ha seminarer etter ekskursjoner for å diskutere det man har sanset, erfart og lært om. Kritikk av ekskursjonsbasert undervisning er det i denne sammenheng svært lite av, men flere påpeker vanskeligheten for å notere som en litt utfordrende faktor. Miljøfaktorer slik som støy eller at det i visse museer ikke tillates undervisning (slik som for eksempel Villa Borghese og Det Sixtinske kapell) ble også nevnt som en utfordring, og som kanskje burde vært seminar om før ekskursjonen.

Likevel er det stor enighet blant respondentene om verdien ekskursjonsbasert undervisning har. Flere påpekte at kirkerom og annen arkitektur ikke kan sammenliknes med et fotografi i penumboken. Bare det å se et maleri i et kapell gir mye mer mening og sier langt mer om konteksten enn en hvilken som helst reproduksjon. Noen gikk så langt som å si at man nesten får et eiendommelig og personlig forhold til de monumentene man ser og som man skriver semesteroppgave om. Det å lære seg ”å se” kunst og bli oppmerksom på hvordan man skal koble teori med verkene viser seg å være viktig for det visuelle grunnlaget for noen, spesielt for respondentene som tar en mastergrad. Ikke minst påpekte flere studenter at det er verdifullt og en fordel å bli kjent med museer og kunstinstitusjoner i seg selv.

Under spørsmålet om hvordan studentene opplevde kommunikasjon med professor på de ekskursjonsbaserte emnene (spesielt de i utlandet) er det i stor grad enighet om at kommunikasjonen har vært veldig god:

Veldig bra. Professorene var flinke til å involvere alle i undervisningen, aktivere studentene og gjøre oss oppmerksomme. (utsagn 10)

... man kunne åpent stille spørsmål i en mer uformell setting med en mindre gruppe studenter. Det var mer dialogbasert undervisning, slik at det var veiledning som man ellers ikke får når man har emner og seminarer på Blindern. (utsagn 11)

Studenter opplever gjerne professoren som mer tilgjengelig på ekskursjoner, delvis av naturlige årsaker som at man tilbringer store deler av dagen sammen og at man da har mer tid til hver student, og delvis fordi studentene virkelig opplever professorene som engasjerende og opptatt av både faglig- og ikke faglige samtaler. Det å bli hørt og sett av professoren, få konstruktive tilbakemeldinger og tips til både muntlige fremlegg og semesteroppgave viser seg å være verdifullt. Under svarkategoriene for hvor deltakende studentene mener de selv er under ekskursjonene, viser det seg at engasjement og dialog spiller en stor rolle. Over 70 % av studentene har svart at de er aktive eller delvis aktive under forelesninger på ekskursjoner. Det kan man se i samsvar med svarene på spørsmål om det er rom for diskusjoner i undervisningen, hvor hele 80 % har svart ja eller delvis. Igjen kan vi sammenlikne svarene her med prosenttallet på studenter som gjerne vil ha mer ekskursjonsbasert undervisning på kunsthistorie: 80 % vil ha mer og 10 % synes det er akkurat passe, resten svarte enten at de vil ha mindre ekskursjonsundervisning eller ”vet ikke”. Dette indikerer på at studentene synes ekskursjonsbasert undervisning gir en god metodisk mulighet for å tilegne seg kunnskap, og det er tydelig at nesten alle respondentene opplever slik undervisning som svært fruktbar, konstruktiv og med faglig høyt nivå.

### **5.3.3 Kategori 3: Estetisk opplevelse**

Informantene i spørreundersøkelsene beskrev flere kunstopplevelser, og mange av dem anser jeg for å være beskrivelser av en form for estetisk opplevelse. Det gir inntrykk av at de estetiske erfaringene i møte med kunst er avgjørende redskap for tilegnelse av kunnskap og ferdigheter. Men for å få mer tydelige svar, stilte jeg mer konkrete spørsmål innenfor temaet. Først og fremst ville jeg vite hva respondentene legger i begrepet ”estetisk opplevelse”. Svarene var varierende og i flere tilfeller ganske forskjellige, noe som indikerer på at begrepet er nokså komplekst, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingsdelen. De enkleste forklaringene,

som det var veldig få av, beskrev at estetisk opplevelse var noe vakkert og som appellerte til tankene og det følelsesmessige. Det følelsesmessige aspektet ble likevel noe mer utdypet av noen studenter:

En intuitiv og umiddelbar erkjennelse av at formale aspekter ved et objekt har en innvirkning på ens følelser og tanker. (utsagn 1)

Et par studenter nevnte persepsjon som viktig for den estetiske opplevelsen:

En estetisk opplevelse er en visuell, sanselig opplevelse, der persepsjonen av kunstverket ikke bare er tiltalende for øyet rent smaksmessig, men også for tankevirksomheten og intellekt. (utsagn 2)

Denne studenten legger vekt på mottakelse, bearbeiding og tolkning for å oppnå kunstforståelse og estetisk opplevelse.<sup>52</sup> Nesten halvparten av respondentene nevnte sansning som et begrep for å svare på spørsmålet og en student beskrev det som *”en opplevelse av det sansbare”*, en annen skrev *”det å kunne bruke sansene sine. Alt kan være en estetisk opplevelse”*. Noen svar indikerte på premisser for en slik opplevelse:

Jeg tenker at man hjemmefra kan ha en intellektuell opplevelse av kunsten, og at man rasjonelt kan oppfatte om man synes det er vakkert eller ikke, men at man in situ kan få en estetisk opplevelse, som innebærer at man rives med følelsesmessig av verket. (utsagn 3)

En opplevelse av kunst som appellerer til sansene, noe som gjør seg gjeldende i møte med et kunstverk hvor også den kroppslige tilstedeværelsen står i fokus. (utsagn 4)

Premissene ligger helt klart i at en estetisk opplevelse kun kan erfares når man står og ser på det ekte kunstverket i følge de fleste respondentenes svar. En student gav et konkret eksempel:

... opplevelse gjennom sansekunnskap – enten det er lyd, bilde eller annet som gir et sublimt øyeblikk som enten er der og da (for eksempel fikk jeg en overveldende reaksjon da jeg så noen Rubens-bilder på Nasjonalgalleriet i fjor...), eller noe som vedvarer og blir ved meg i lang tid. Men det ligger helt klart i møte med selve kunstverket. (utsagn 5)

Studenten beskriver videre at slike opplevelser ofte kan komme av kunnskap han eller hun allerede hadde om verket, men også av rent estetisk hensyn hvor man blir grepet av verket enten det gjelder malestrøk, fargebruk, komposisjon eller annet. Som flere av uttalelsene

---

<sup>52</sup> Øyvind Baune, *Vitenskap og metode*. (Oslo: Falch Bok, 1991), 25-27.



indikerer, legger mange av respondentene samhandling mer kunst som avgjørende for en estetisk opplevelse. Dermed kan en gå over til de to neste og siste spørsmålene som går konkret på hva respondentene mener er den optimale måten å samhandle eller oppleve kunstverk på og om det er noen forutsetninger for en slik optimal opplevelse. Spørsmålet ble tolket nokså forskjellig, og det er mulig det kunne presisert bedre hva jeg var ute etter. Det er derfor de to siste spørsmålene på mange måter går i hverandre, og de fleste av respondentene har svart nokså likt på begge. Det var et noe taktisk grep fra min side for å se om respondentene forstod spørsmålet, og om det kom til å dukke opp noen uventede eller kontrasterende svar. Overordnet er så å si alle respondentene enig om at det er mest hensiktsmessig å oppleve kunstverkene i virkeligheten for å få kunnskap og estetisk opplevelse. Det er i hovedsak gjennom to forklaringer de forskjellige respondentene har uttrykt hva deres optimale samhandling med kunst går ut på. Den første er å oppleve kunsten først, så sette seg ned og lære om den ved å lese litteratur, samt gjøre ikonografiske og ikonologiske analyser:

Hvis jeg besøker et galleri eller museum kan jeg vandre rundt og se om det er noe som vekker min interesse uten at jeg vet noe på forhånd. Hvis det er noe jeg blir nysgjerrig på, liker jeg å lese mer om verket hvis tekst er tilgjengelig, og ved å lese mer om dem oppdager jeg kanskje nye verk. (utsagn 6)

Den andre optimale måten å samhandle med kunstverk på er motsatt – å lese på forhånd, samt gjøre ikonografiske og ikonologiske analyser først, og deretter oppsøke kunsten:

Først foretrekker jeg å lese om verket. Dernest se det sammen med andre, og da samtidig beskrive det og relatere det til litteraturen og kultur. Dernest dra til biblioteket og lese mer om verk, kunstner og periode. Tilslutt (og dette er viktig) oppsøke verket igjen (og igjen og igjen). (utsagn 7)

Det sistnevnte utsagnet går igjen i flere av svarene på varierende måter. Noen liker å se det alene, mens de fleste foretrekker å diskutere verket i samsvar med andre. Men en hermeneutisk tilnærming til verket er klart en læringsmetode flere av studentene sier de får læringsutbytte av, bare forklart med andre ord enn hermeneutikk.<sup>53</sup> Hermeneutikken vil jeg komme mer tilbake til under drøftingen i kapittel 6.

---

<sup>53</sup> Hermeneutikk er en vitenskapsmetode for fortolkning hvor man skaper sin egen forventnings- og forståelseshorisont. Anne D'Alleva, *Methods & Theories of Art History*. (London: Laurence King Publishing, 2005), 122.

## 5.4 Presentasjon av resultater fra intervjuene

Som nevnt i empirikapittelet (kapittel 3.3) er mine intervjuobjekter fra kunsthistoriefaget på UIO. Jeg har intervjuet seks studenter hver for seg. En student er på siste året i bachelorgraden og en annen har fullført bachelorgrad og er nå ute i jobb. To studenter er underveis i mastergraden sin, mens de to siste har levert masteroppgave nylig. Det er to menn og fire kvinner til sammen. Grunnen til at de fleste er masterstudenter er fordi de har flere emner bak seg, og dermed flere ekskursjonsbaserte emner også, og erfaringene er derfor sannsynligvis bredere. Dette var avgjørende for intervjuene at studentene hadde erfaring fra denne type undervisning, slik at jeg fikk mest mulig data å samle inn. Det var også viktig at studentene har hatt ekskursjoner med forskjellige professorer slik at forskjellige erfaringer og undervisningsmetoder kan bli belyst. Datamaterialet for intervjuene er transkribert fra lydfiler til et utskrevet dokument og intervjuene er anonyme, slik som spørreundersøkelsen.

Intervjuguiden har blitt endret flere ganger, også underveis i intervjuprosessen. Den endelige formen er angitt i vedlegg 2. Jeg har underveis forsøkt å ha en fenomenologisk tilnærming til spørsmålene som ble stilt. Det vil si at jeg har fokusert på å forstå den subjektive erfaringen og opplevelsens struktur hos studentene.<sup>54</sup> Derfor har en del spørsmål som *hvordan opplevde du* og *hva synes du* blitt en del brukt i samtalen med informantene. Studentene så ikke spørsmålene på forhånd, men de fikk en rask gjennomgang av kategoriene, og de var selvfølgelig klar over tema for avhandlingen og hva intervjudata skulle brukes til. Intervjuet er delt inn i fem forskjellige temaer slik at det skulle bli lettere å plassere svarene som kom under forskjellige kategorier i transkriberingsarbeidet. Samtalene ble såpass løse, at spørsmålene under intervjuguiden ble mer som en huskelapp, og da hjalp det å dele inn i temaer slik at kategoriseringen ble tydeligere. Temaene er: *bakgrunn for studie, deltakelse på ekskursjonsbaserte emner, eksamensform, faglige og pedagogiske forhold og sosiale forhold*. Alle informantene var svært villige til å svare på spørsmålene jeg stilte, og jeg fikk mange reflekterte og utfyllende svar.

### 5.4.1 Bakgrunn for studie

Under kategorien *bakgrunn for studie* var jeg først og fremst opptatt av å vite hvorfor studentene har valgt å studere kunsthistorie, hva har inspirert dem, hva synes de er mest interessant med faget. Tre av studentene har først og fremst familie som er opptatt av kunst,

---

<sup>54</sup> Baune, *Vitenskap og metode*, 139-140.

enten det er snakk om å dra på gallerier og museer eller fordi noen i familien driver praktisk kunstarbeid. To studenter fikk mersmak etter å ha kunst- og kulturhistorie som fag på videregående skole. Den siste studenten fortalte at hun har interesse for analyse og skaperevne, spesielt skissemateriale i arkitektur. Høydepunktet under studieforløpet er det samme hos alle seks, de ekskursjonsbaserte emnene er helt tydelig det de alle er mest fornøyd med både fagmessig og for den personlige utviklingen. Et par studenter nevner også at de har fått verdifulle kontakter gjennom ekskursjonene i Roma og New York.

### 5.4.2 Deltakelse på ekskursjonsbaserte emner

Under kategorien for deltakelse på ekskursjonsbaserte emner var målet å finne ut hva informantene foretrekker ved undervisning gjennom ekskursjoner, om de bevisst har valgt slike emner i graden og hvorfor. Det kom klart frem at flere av informantene er interessert i eldre kunst, og dermed var det naturlig å velge emner som baserte seg på det. Men det kom også frem at studentene var opptatt av å få en annerledes tilnærming til kunsten, og det viste seg at mange hadde reflektert over deres egen læringsstil. *Læringsstil* er et begrep som blir brukt mye i pedagogikken som karakteriserer en ”egenskap” ved individet. Begrepet viser til at en person kan ha visse preferanser når det gjelder måten å lære på, eller at vedkommende lærer best under visse miljømessige forhold.<sup>55</sup> Informantene hadde veldig sterke formeninger om hvordan de tilegner seg kunnskap best, og nesten alle påpeker verdien av å se så mye kunst som mulig og bruke flere sanser i læringsprosessen:

Jeg utviklet meg mye faglig for hver gang jeg tok et emne i Roma. Det ble så tydelig for meg hva jeg kunne og ikke kunne. Det utvidet forståelsen min, ikke bare i kunsthistorie, men også andre fagfelt. Denne runddansen med å se kunsten i Roma om og om igjen har vært helt avgjørende for min læringsprosess. (utsagn 1)

Mange tenker kanskje at det bare er en kosetur, en dannelsesreise å delta på ekskursjonsbasert undervisning. Men her deltar man på en helt annen måte enn i seminarrommet, og det er faglig krevende. Det har gitt meg muligheten til å finne ut hva jeg er interessert i, hva jeg vil lese og lære mer om fordi jeg har fått oppleve det estetiske. Jeg ville på et mer sanselig og estetisk nivå, og det oppnådde jeg med disse emnene. (utsagn 2)

---

<sup>55</sup> Imsen, *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, 353.

Som i spørreundersøkelsen påpeker også intervjupersonene hvor mye opplevelsen av kunst åpner deres horisonter, spesielt i forhold til den monumentale kunsten og plasseringen av den i forhold til kontekst:

... det er slående hvor mye kunst som er annerledes, spesielt i forhold til dimensjon og konteksten rundt verkene. Ikke engang museum kan gi et helt riktig bilde, fordi miljøet er skilt fra verket, spesielt i eldre kunst. Kunsten i dens opprinnelige kontekst innfrir definitivt mest, og jeg lærer så mye om både det spesifikke verket og omgivelsene rundt. For ikke å snakke om arkitektur! (utsagn 3)

Flere av informantene påpeker spesielt hvor viktig det nettopp er å se arkitektoniske verk i virkeligheten:

Første ekskursjonsbaserte emnet jeg tok var innenfor arkitektur. Vi reiste rundt i Italia og lærte om Palladio. Det å se arkitekturen i landskapet og muligheten for å gå inn og se eksteriør i forhold til interiør var slående for meg. Det å se det praktiske og bruksmessige ved arkitekturen (og i kunsten generelt) og hvordan det står frem som estetisk i dag er utrolig lærerikt. Opplevelsen av dette emnet gav mersmak, jeg ville lære mer på denne måten. (utsagn 4)

Det kom klart frem hos alle informantene hva som gir stort utbytte av å være på ekskursjoner, og mye av det var som forventet, spesielt i forhold til det å se verkene i dets kontekst og at det gav en estetisk verdi faglig. Men jeg ville vite mer, og prøvde å stille litt mer utdypende spørsmål som kanskje kunne gi flere svar. Det å vite hva intervjupersonene først ser etter ved et verk, om det er noen spesifikke verk de husker ekstra godt fra ekskursjonsundervisningen, og hva som kan være utfordrende med slik undervisning ga mer innblikk. Hvordan studentene tilnærmer seg et verk, og hva de ser etter først varierer litt i svarene. En student påpeker at hun synes tilnærmingen er annerledes fra verk hun kjenner til og har lest om på forhånd, til verk som er ukjente. De ukjente verkene legger hun gjerne merke til fordi de er estetisk tiltalende ved første øyekast, og det blir naturlig å gå etter etiketten for å se hvem som har laget verket, hva det heter og når det er laget. Videre er det naturlig å prøve å assosiere det med andre liknende verk som hun kan mer om, og dermed plassere det i en kontekst – en sammenheng med andre kunstverk rundt på et museum eller i en kirke. Det å trekke parallelle linjer og sette verket inn i en stilrelasjon er en metode flere av intervjuobjektene anser som faglig viktig og til tider utfordrende. Det å ha forkunnskaper i møte med et verk beskriver hun slik:

Forkunnskaper kan påvirke mye av den personlige smaken. Ofte liker jeg godt kunst jeg kan litt om, og jeg blir mer og mer bevisst på at konvensjonene helt klart styrer min personlige mening. (utsagn 5)

To studenter forklarer at de har en ikonografisk tilnærming til verk, og at de tenker bevisst på Erwin Panofskys<sup>56</sup> metode når de analyserer, enten det er et maleri på museum, en skulptur i en kirke eller en villa. De sier at de bevisst undersøker ideene og motivenes innhold i et kunstverk, og studerer identifikasjon, beskrivelse og fortolkning av dets innhold. Men her er de to studentene uenig om en ting, den ene respondenten sier hun ved første øyekast ser om det er estetisk tiltalende før hun setter verket inn i en periode og analyserer ved å bruke den ikonografiske (og ikonologiske) metoden. Den andre studenten synes ikke det er så viktig med den estetiske og emosjonelle opplevelsen, det er den historiske og konkrete tilnærmingen som er viktig. Han sier videre at han prøver å gjøre slik professor i de ekskursjonsbaserte emnene ofte gjør: først gå helt enkelt til verks med å beskrive hva man ser (pre-ikonografisk analyse), så identifisere objekt, se hva tema er og bruke noen begreper (ikonografisk analyse). Til slutt vil det være naturlig å finne en dypere tolkning og sette verket i en større kontekst (ikonologi). En tredje student sier han ofte blir grepet av en umiddelbar respons i samsvar med et verk, og at det ofte gir estetiske tiltrekninger. Slik kan det kunsthistoriske aspektet ved verket falle bort:

Jeg tilnærmer meg alltid verk med åpent sinn, men jeg kan ofte være litt dårlig til å se kunstverkenes essens og innhold på grunn av at den estetiske tiltrekningen distraherer. Derfor trenger jeg hjelp til å trenes i å se det som er viktig i verket for å kunne beskrive og tolke, og det hjelper professor og kanskje andre medstudenter meg med. Jeg har blitt mye bedre! (utsagn 6)

Ekskursjonsbasert undervisning kan være ganske utfordrende, og flere av intervjuobjektene påpekte at det til tider er både faglig, mentalt og fysisk utfordrende å henge med på ekskursjoner hver dag. Slik en del respondenter i spørreundersøkelsen skrev, så synes også noen av intervjupersonene at inntrykkene og informasjonen kan bli så mange, at det kan være vanskelig å huske alt man har sett og burde ha lært. Og notatskriving er ikke veldig praktisk

---

<sup>56</sup> Erwin Panofsky (1892-1968), tysk kunsthistoriker og professor. Laget en systematisk oversikt over analyse av kunst (spesielt malerkunst) gjennom tre faser – den pre-ikonografiske fasen med identifikasjon av bildets gjenstander, den ikonografiske fasen hvor man analyserer identifikasjonens betydning av de fremstilte motivene. Denne fasen krever litterære og historiske kunnskaper. Den siste fasen, ikonologi, tar sikte på en tolkning av billedmotivets indre og dypere mening gjennom en *kultursyntetisk* tolkning. Lars Olof Larsson, *Metodelære i kunsthistorie*. (Oslo: Cappelen Forlag, 1997), 34-35.

selv om det lar seg gjøre, for man kan lett miste konsentrasjonen og glemme å se på verket mens man hører på professor undervise. Flere synes de kan bli fysisk og mentalt slitne, for det er dager man kan holde på i ti timer på et museum. Der har seminarrommet en helt klar fordel, for man kan følge med på en powerpoint-presentasjon som hjelper en til å henge med i alt fra årstall, navn og andre viktige notater, samt at man er ferdig med undervisningen etter et par timer. En student presiserer at det også er flere forpliktelser:

Ekskursjonene er obligatoriske, og det er også mer forpliktende å være forberedt fagmessig på grunn av de muntlige fremleggene. Professor utfordrer også ved å stille spørsmål, og da må man være beredt på å svare. Men man merker at man lærer utrolig mye av det, og jeg strekker meg faglig i disse emnene. (utsagn 7)

Kunstteori er en viktig del av kunsthistoriefaget på UIO. Men hvor mye teori får man egentlig gjennom de ekskursjonsbaserte emnene, og bruker studentene teori og metode de har lært i praksis når de først får oppleve verkene? Svarene var noe delt. Noen studenter påpekte allerede i spørsmålet om hvordan de tilnærmet seg kunst at de bruker Panofsky sin modell for analyse av kunst. Nesten alle intervjupersonene sier at det ikke er en stor del av faget på de ekskursjonsbaserte emnene. En student foretrekker det slik, da han synes teori kan være veldig vanskelig å gripe fatt i:

Det er på mange måter noe som surrer i bakhodet jevnt og trutt. Men jeg har ikke noe spesiell interesse for kunstteori, og det er ikke derfor jeg studerer kunsthistorie. Jeg synes det er greit å ha en empirinær tilnærming og lære om metoder og systematisk analyse til kunst, men utenom det fokuserer jeg svært lite på det teoretiske. (utsagn 8)

To studenter som har tatt emnet *New York - Art in the New World* (KUN2092/4092) påpeker at de ofte tenker mer teori rundt moderne og samtidskunst fordi det kreves for en større forståelse, men svært lite på de ekskursjonsbaserte emnene som dreier seg om eldre kunst. Som nevnt påpeker nesten alle studentene at det ikke fokuseres så mye på teori, men det kommer opp i visse settinger:

Det er ikke rom for så mye teori, men det hender at vi kommer inn på det. Jeg husker det ble tatt opp en del kjønnsteori i forhold til noen antikke sarkofager vi så på i senantikk og tidlig kristen kunst- emnet. Det kom opp i forhold til legningsproblematikk. (utsagn 9)

De studentene som har hatt KUN 2035/4035 Verk i kontekst, eller andre teoriemner på Blindern, sier de er noe mer bevisst på teori når de opplever kunst gjennom ekskursjonsemnene og på egenhånd. En student påpeker at det også varierer fra professor til professor i forhold til hvor opptatt de er av at teori skal være en del av ekskursjonsemnet:

Noen av professorene ved de ekskursjonsbaserte emnene har vært mer opptatt av teori, enn andre. I emnet Renessansens monumentalmaleri (KUN2012/4012) var professoren veldig opptatt av teori, og vi hadde mye om det på pensum, samt at vi hadde et par forelesninger om den teoretiske basen før vi blant annet besøkte Det sixtinske kapell. (utsagn 10)

### 5.4.3 Eksamensform

Som tidligere nevnt har studentene ved de ekskursjonsbaserte emnene i utlandet et muntlig fremlegg som må gjennomføres før man kan ta eksamen i faget. Det holdes foran et kunstverk, mens professor og medstudenter hører på og kan stille spørsmål og diskutere etterpå. Det varierer fra professor til professor om hvordan dette er lagt opp. I noen emner foretrekker professor å bestemme hvilke verk det skal holdes fremlegg om, og fordeler disse på studentene i gruppen. I tillegg lager professoren 4-5 semesteroppgavetemaer hvor studentene velger én oppgave. Andre professorer foretrekker å la studentene velge verk selv, og dermed har de både muntlig fremlegg og semesteroppgave om det selvvalgte verket. Jeg ville vite mer om hva studentene synes om å holde muntlig fremlegg og å skrive semesteroppgave i de ekskursjonsbaserte emnene, og om de føler de får et godt faglig utbytte av det. Alle de seks studentene jeg intervjuet var enige om at det absolutt er veldig lærerikt med muntlig fremlegg. Men for noen tok det tid å vende seg til å snakke foran andre mennesker. Slik beskrev to studenter det:

Muntlig fremlegg synes jeg var forferdelig første gang jeg skulle gjøre det. Men når jeg hørte andres fremlegg og var ferdig med mitt eget, forstod jeg at jeg fikk et svært godt utbytte av det både faglig og personlig. Å komme over den terskelen for å snakke foran andre var avgjørende for meg. (utsagn 11)

Jeg synes det var ubehagelig før jeg hadde muntlig fremlegg første gang i Roma, spesielt fordi du har et publikum som også studerer kunsthistorie. Men nå synes jeg det er gøy, og jeg merker jeg blir ivrig etter å fortelle de andre studentene hva jeg skal skrive om. (utsagn 12)

Flere studenter påpekte det samme, og var helt tydelige på at de synes muntlig fremlegg gav god trening. Flere så verdien i det nettopp fordi det var en øvelse i forhold til masteroppgaven, og også fordi et par studenter ønsker å jobbe med kunstformidling etter studieslutt:

Det er viktig å lære seg å formidle muntlig, og jeg synes det er gøy og utfordrende. Det er en veldig praktisk måte å lære på, om man får testet seg selv på en helt annen måte. Slik erfaring trenger man til jobb og videre studier, spesielt for masterstudenter. (utsagn 13)

Det var flere av respondentene som la vekt på den pedagogiske utfordringen med blant annet hva som er viktig å inkludere og ekskludere av informasjon:

Man må bestemme seg for hva som er verdt å formidle, og man må sortere og prioritere utvalget av informasjonen man besitter. Og man må alltid tenke på hvordan man skal legge frem på forståelig vis for de andre studentene som kanskje ikke kan like mye om verket. (utsagn 14)

Et par intervjurespondenter påpekte at de hadde holdt muntlig fremlegg under andre emner på Blindern, men at det er mer komfortabelt i en mer uhøytidelig setting utenfor seminarrommet hvor man også har det virkelige verket foran seg:

Det å ha det ekte verket å støtte seg på gjør hele prosessen mye lettere. Hvordan skulle jeg ellers forklart et kirkerom på en mest mulig pedagogisk måte, eller malestrøkene på et bilde? Det blir på en måte så mye mer komfortabelt, også fordi man er i en setting hvor det ikke føles så strengt og høytidelig. (utsagn 15)

I de emnene man får lov å velge verk selv, synes flere av studentene jeg intervjuet at de fikk bedre semesteroppgaver på grunn av det muntlige fremlegget, nettopp fordi man har medstudenter og professor som kan skyte inn viktige detaljer eller tips til oppgaven:

Å ha et publikum som er konstruktive med fornuftige ting å si om det man holder fremlegg om er lærerikt og verdifullt. Så gir professoren gode tips om hvordan man kan vinkle semesteroppgaven. Han husker hva alle skriver om, og han gjør oss stadig oppmerksom på andre verk vi kanskje går fordi som kan være aktuelle for oppgaven. (utsagn 16)

Studentene gav også svar på hva de synes om eksamensformen – den gjør seg mest egnet i forhold til undervisningsformen. Det er ingen uenigheter i forhold til de muntlige fremleggene



og semesteroppgave som eksamensform. Det var heller ingen som synes det var negativt å få valgt muntlig fremlegg og semesteroppgave for seg av professor, for det tvang studentene til å lese mer og variert i forhold til pensumet. Men de påpeker også at det å velge oppgave selv hvor deler av pensumet er valgfritt, gir selvstendighet og næring til egne interessefelt. Hvorfor de foretrekker semesteroppgave fremfor andre eksamenstyper kom klart frem – det gir rom for fordypning og man husker bedre av å skrive oppgave enn noen annen eksamensform:

Først og fremst husker jeg arbeidet jeg har gjort i en semesteroppgave bedre enn ved andre eksamensformer. Man får gått i dybden og man har ikke den typiske puggingsformen som ofte ikke sitter igjen som kunnskap senere. (utsagn 17)

En student beskriver også fordelen med å kombinere intense forelesningsdager ute i felten med semesteroppgaveskriving:

Det er i de fleste ekskursjonsemner lagt opp til at man skal levere et lite utkast før man reiser. Så får man mulighet til å se og snakke om verket man har valgt, og til slutt få noen uker etter ekskursjonen på å skrive ferdig når alle inntrykk har sunket inn. På den måten er man i gang med oppgaven på et tidlig stadium, men man slipper å konsentrere seg om skriving når man er midt i ekskursjonen, slik at man bruker tiden på å lære om andre ting. (utsagn 18)

Igjen ser også spesielt masterstudentene jeg intervjuet på fordelen med semesteroppgave i forhold til masteravhandling:

Å skrive semesteroppgave gjør at man får kunnskap fra ulike litteratur, og man lærer seg å søke opp litteratur, noe som er en god øvelse til masteroppgaven. Det er som å skrive en mini- masteravhandling, og det hjelper en å tenke helhetlig i forhold til alle faktorer som trengs for å skrive et eget produkt. (utsagn 19)

Flere påpekte at det å ha selvvalgt pensum i forhold til semesteroppgaven gjør at man får en erfaring som er utrolig viktig for videre studier og gir ansvar for egen læring. Man får også mulighet til kritisk lesning allerede på bachelornivå, hvor man ellers i mye mindre grad arbeider selvstendig sammenliknet med et masterstudium.

#### 5.4.4 Faglige og pedagogiske forhold

Under kategorien for faglige og pedagogiske forhold i de ekskursjonsbaserte emnene ville jeg vite mer om studentene synes faget har en klarhet, om de synes det er god studentaktivisering og sentrering, og i hvilken grad de føler at de har blitt introdusert til et forskningsmiljø.

I forhold til klarhet i emnets læringsmål og undervisningsplan så føler mesteparten av studentene at det er klart og tydelig. Det å ha en oversiktlig undervisningsplan er veldig avgjørende i forhold til at emnene holdes i utlandet, og det fort kan oppstå misforståelser i forhold til møtetidspunkt, møtested og andre detaljer som er viktig for at undervisningen skal foregå så lett som mulig. Det å ha informasjonsmøter i forkant av ekskursjonen er også veldig kjekt, her gjennomgår man pensum, steder man skal se og besøke, og studentene kan stille praktiske spørsmål slik at man er forberedt.

I henhold til studentaktivisering og studentsentrering sier alle studentene at emnet i seg selv legger opp til at man må delta aktivt, spesielt siden man holder muntlige studentfremlegg. Men også under professorens forelesninger ved monumenter sier studentene at de kan delta aktivt, stille spørsmål og skyte inn kommentarer:

Jeg føler jeg har mulighet til å bidra i undervisningen. Jeg er ikke redd for å stille spørsmål eller legge inn små kommentarer. Bare det å bli henvendt seg til av professor gjennom spørsmål gjør at jeg føler at jeg ikke bare står passivt og hører på forelesningen, men jeg deltar og svarer. Professoren drar kunnskap ut av meg som jeg ikke alltid vet at jeg egentlig besitter. (utsagn 20)

Noen studenter fortalte at de ikke har så stort behov for å delta aktivt i undervisningen, men de liker godt å høre på om det blir en aktiv dialog hvis samtalene er produktive med et faglig innhold. Men det settes helt klart pris på at man føler seg sett selv om man velger å holde seg i bakgrunnen:

Jeg liker ikke så godt å stikke meg frem, men har jeg noe å berike undervisningen med, så er anledningen veldig åpen for det. Jeg føler jeg blir sett bare av den enkle grunn at professoren kan navnet mitt, men også fordi han vet hva mine interesser er, og hva jeg skriver semesteroppgave om. (utsagn 21)

Et par studenter påpeker at den dialogbaserte undervisningen som noen ganger oppstår lar seg lettere gjøre fordi man er en mindre gruppe. Man følger hverandre hver dag og gruppen blir dermed mer enhetlig og tryggere faglig og sosialt.

I forhold til forskningsgrunnlag, er studentene noe delt i svarene sine. Et par synes ikke de har blitt særlig introdusert til forskningsmiljø i det hele tatt, selv om man blir veldig oppdatert på eventuell ny forskning på det feltet man arbeider med i undervisningssammenheng. En student sier han ikke tenker i en slik retning, og at det ikke er så viktig for han. Fem av studentene som ble intervjuet har deltatt på symposium som har vært arrangert på Det norske institutt i Roma.<sup>57</sup> Studentene er noe delt i hva de synes om dette. En student synes nivået var så høyt, at det var vanskelig å henge med i de forskjellige fremleggene. Men flere studenter var positive til opplegget:

Jeg har opplevd å bli inkludert i forskningsmiljøer via symposiene professoren arrangerer ved instituttet i Roma. Det er spennende og lærerikt å møte forskere som har spesialisert seg innenfor forskjellige fagfelt. (utsagn 22)

Et par studenter påpekte at det var veldig varierende hva de lærte av de forskjellige forskernes fremlegg, men de er alle enige om at det var lærerikt å delta på en slik setting hvor man kunne snakke løst og fast med personer man vanligvis ikke har tilgang på, og i noen tilfeller få kontakter som kan være nyttige å ha i fremtiden. En student fortalte også at hun lærte mye av å diskutere de forskjellige innleggene etter symposium med gruppen. En annen student opplevde å bli introdusert til et forskningsmiljø på New York- emnet (KUN2092/4092) og fortalte om dette:

På ekskursjon til N.Y. ble vi introdusert til mennesker som drev sine egne kunstgallerier eller kunstnere med eget studio. Vi fikk også delta på forskjellige åpninger, og fikk snakket med personer som er aktive i slike miljøer. Professoren så ut til å være svært godt kjent i kunstmiljøet i byen, og det var spennende for oss å se innsiden av kunstmarkedet i en metropol. Det var verdifullt på så mange plan – både i henhold til studier, videre jobbmuligheter og kontakter man skaffet seg. (utsagn 23)

### 5.4.5 Sosiale forhold

De sosiale forholdene gjennom fellesskap og samhold er en viktig faktor i den ekskursjonsbaserte undervisningen, og flere av intervjuinformantene vektla hvordan samhandling og den dialogbaserte undervisningen med professor og andre studenter styrket

---

<sup>57</sup> Internasjonalt faglig symposium ved Det norske institutt i Roma har de siste årene blitt en obligatorisk del av noen av ekskursjonseminene i Roma. Her inviteres forskere og professorer fra andre universiteter i både Italia og utlandet til å holde foredrag innenfor gitte temaer som professoren har arrangert. I år var for eksempel temaet ”Ars et Medicina” og ble holdt under emnet KUN2035/4035.

opplevelsen i kunstformidlingen gjennom aktive læringsprosesser. Slik oppsummerte en student det:

Jeg føler det er et veldig imøtekommende og inkluderende miljø på ekskursjonsemner. Man blir som en liten faddergruppe. Her finner man lettere folk med samme interesser, og man kan samarbeide om de muntlige fremleggene, lese hverandres oppgaver og gi tilbakemeldinger. Man lærer både å gi og motta konstruktiv kritikk. (utsagn 24)

Fellesskap og inkludering var informantene svært opptatt av når de fortalte om sine opplevelser i ekskursjonsundervisningen, også for det faglige aspektet. Min erfaring etter å ha snakket med de seks studentene, fått svar fra 30 respondenter på spørreundersøkelsen og av egne erfaringer som deltakende student, er at det er et stort læringsutbytte med slik undervisning med tilpasset opplæring hvor det er mye lettere å ”treffe” hver student sin læringsstil. Man har alt fra forelesninger hvor man kan høre samtidig som man får se kunsten man lærer om, det er mulighet for samtaler og dialoger for de som lærer best av det, og det er en skriftlig del for de som foretrekker å lese i en bok og skrive oppgave. For å sette denne datainnsamlingen i en større sammenheng vil jeg drøfte disse utsagnene med et mer teoretisk grunnlag i neste kapittel.

## 6 Drøfting

### 6.1 Drøftingens formål

I dette kapittelet er formålet å sette resultatene fra spørreundersøkelsen, intervjuene og observasjonene inn i en tolkningsprosess for å få en dypere forståelse for det som undersøkes.<sup>58</sup> Gjennom mine informanter har jeg forsøkt å søke etter en sammenheng i datamateriale, og det vil også her være naturlig å bruke informantenes egne uttalelser i samsvar med mine egne refleksjoner og aktuell teori når jeg drøfter resultatene.

Forskningsresultatene fra casestudiets tre deler (spørreundersøkelse, intervju og uoffisielle observasjoner) er i dette kapittelet slått sammen for oversiktens skyld.

Det er tre hovedfaktorer som er viktige i sammenheng med min problemstilling, og kan ses som et trekantforhold hvor alle tre faktorer er nødvendig: 1. Studenten som deltaker i ekskursjonsbasert undervisning, 2. Kunsten (innholdet) i den ekskursjonsbaserte undervisningen og 3. Professoren som underviser og kunstformidler. Professorer er ikke i denne sammenheng tatt med i undersøkelsene som undersøkelsesobjekt, her blir det studentenes formening om den monument- og ekskursjonsbaserte undervisningen som blir lagt vekt på, for det er tross alt studentenes ståsted som er hovedfokuset i min analyse.

### 6.2 Relasjon mellom underviser, student og verk i læringsperspektiv

S. Helliesen definerer kunstformidling som ”virksomhet som skaper og utvider forståelse og opplevelse av kunstverk”.<sup>59</sup> Danbolt beskriver kunstformidling som en brobygger mellom kunstverk og betrakter.<sup>60</sup> Selv om Danbolt kanskje snakker mer om kunst i museums- og gallerivirksomhet, vil det også gjelde for all kunstnerisk eksponering, også i de monument- og ekskursjonsbaserte emnene. Det er nettopp en brobygger professoren også blir ved ekskursjoner – han gjør verkene meningsfulle i studentenes møte med dem, og det er tilgjengeliggjøring av kunsten som er det sentrale målet i de ekskursjons- og monumentbaserte emnene. Som betraktere trenger man forkunnskaper og erfaring for at kunstverket skal kunne formidle mening utover kunstnerens navn og verkets tittel. Dette kan

---

<sup>58</sup> Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 376.

<sup>59</sup> Sidsel Helliesen, ”Kunstformidling og Kunstmuseer” i *Kunst- og kulturformidling*. Arnfinn Bø-Rygg og Hild Sørby (Oslo: Universitetsforlaget, 1991), 95-96.

<sup>60</sup> Danbolt, *Blikk for bilder*, 9-10.

sies å være et særtrekk ved kunstverk, ifølge Bente Støa. De er mer mangetydige enn språket, og isolert sett kan for eksempel et bilde tjene som visualisering av svært forskjellige utsagn eller meningsinnhold. Kunst kan få oss til å se og erfare verden på nye måter. Det er både deres styrke og svakhet som kommunikasjonsmiddel.<sup>61</sup> Det blir derfor viktig å begrense dette tolkningsmangfoldet ved hjelp av en underviser og pensum. Når studentene konfronteres med kunstverk i museer eller andre steder, ser man kanskje mange karakteristikk, men man har ikke vokabularet for å spesifisere hva de er. Å få visuell erfaring av kunstverk gjennom ord og bruke det man kaller ”språk for å se” er viktig for ens forståelse av billedlige eller abstrakte kvaliteter.<sup>62</sup>

I kapittel 2 presenterte jeg tre hovedperspektiver innenfor læringsteorier: behavioristisk, kognitiv (konstruktivistisk) og sosiokulturell læring. Som nevnt er forholdet mellom dem stadig diskutert, men i dag legger de fleste pedagoger vekt på at de utfyller hverandre i undervisningssammenheng. De ulike teoriene har befattet seg med ulike former for kunnskap. Noen teorier passer best for teoretisk kunnskap, mens andre kan brukes i læring av praktiske ferdigheter. I hvilken grad professorene tenker over læringsmåter i deres undervisning, har jeg ikke i denne sammenheng forsøkt å finne ut av. Men studentenes preferanser og erfaringer sier noe om dette i de ekskursjonsbaserte emnene.

Med tanke på at deler av undervisningen baserer seg på professorens forelesninger foran verk, spesielt de første dagene for å vise studentene forskjellige tilnærminger til maleri, skulptur og arkitektur, kan man si at noe av undervisningen i de ekskursjonsbaserte emnene er behavioristisk. I mine observasjoner i emnene jeg selv deltok i, hadde professorene en utviklende form for læring, hvor professorene selv startet med å analysere de første verkene, for så å la studentene slippe til utover ekskursjonen ved å stille spørsmål og la dem stå for analyse og tolkning. Så i begynnelsen kan man si at tilnærmingen til læring reduserer studentene til å være objektive mottakere og inntar en posisjon som vektlegger professoren som ekspert som skal fylle studentene med kunnskap. Dette kan være en fin læringsmetode om studentene har lite kunnskap fra før av om visse kunstverk og temaer. I slikt sammenheng vil det være et mer kunstorientert læringssyn med fokus på formale premisser som grunnlag for å klassifisere og forklare kunstverk. Ut i fra et behavioristisk kunstorientert læringssyn innehar professoren den etablerte kunnskap, som skal videreformidles på den formale

---

<sup>61</sup> Bente Støa, *Kunnskap om kunst og kultur. En undersøkelse om forholdet mellom kunst- og kulturhistoriefaget og potensialet for læring*. Rapport 8. ISBN elektronisk utgave 82-7860-092-9. (Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2003), 36.

<sup>62</sup> Mary Acton, *Learning to Look at Paintings*. (London og New York: Routledge, 2009), introduction.

kunstens premisser. Det er ingen samarbeidsprosess mellom underviser og mottakers eventuelle ressurser, overføringen av kunnskap går fra ”uppifrån och ned” slik A. Lindberg beskriver det.<sup>63</sup>

Likevel kan man ikke kalle den ekskursjonsbaserte undervisningen for rent behavioristisk, da studentene jeg undersøkte i stor grad opplevde at de hadde muligheten til å delta mer aktivt i læringsprosessen fordi de gradvis ble oppfordret av professor til å bli en del av fortolkningsprosessen av verkene som ble sett på. Det gir en form for kognitiv og til dels konstruktivistisk læring hvor studentene må tenke mer selvstendig, forstå og bearbeide informasjon og ikke bare å reprodusere den allerede etablerte viten. Det vil si, at læring betraktes som en aktiv prosess hvor individet konstruerer sin egen kunnskap basert på egne erfaringer. Etter hvert som man får nye erfaringer, utvikler og forandrer man kunnskapene sine, slik at læring blir en kontinuerlig prosess hvor man konstruerer og rekonstruerer de personlige oppfatningene.<sup>64</sup> Her blir professorens oppgave å legge til rette og stimulere studentenes utvikling og læring. Ved at professor er den som stiller spørsmålene fremfor å alltid være den som gir svarene, tvinger det studentene til egenaktivitet og ta frem deres individuelle forutsetninger for å komme frem til svarene.

En student som ble intervjuet fortalte om en situasjon hvor ekskursjonsgruppen skulle gjøre en arkitekturanalyse, hvor studentene fikk i oppdrag å se på alle elementer ved en kirke i noen minutter, både fasade, kuppel og resten av eksteriøret. Dermed skulle de komme tilbake og gjøre analysen med alle elementene de kunne komme på, og i hvilken grad eksteriøret kunne si noe om interiøret. Studenten påpekte at dette var en kirke hun til dags dato husker godt, for det tvang henne til å tenke selv, ta frem allerede lagret kunnskap og verktøy og bruke den i praksis med en visuell tilnærming. I tillegg til at studenten fikk tatt flere sanser i bruk, både visuelle, auditive og taktile sanser, som gjorde at denne kunnskapen ble lagret i langtidsminne, la det opp til oppdagende læring (induktiv metode)<sup>65</sup> som også er i tråd med det konstruktivistiske læringssynet.

Konstruktivistiske læringsformer er en fellesbetegnelse på progressivt orienterte undervisningsmåter hvor studenten arbeider problemorientert, undersøkende og til dels selvstendig. Studentaktivitet, undersøkning og til en viss grad selvstyring i valg av innhold og arbeidsform er også karakteristisk for konstruktivt læringssyn. Semesteroppgavene og de

---

<sup>63</sup> Anna Lena Lindberg, *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. (Lund: Studentlitteratur, 1991), 16.

<sup>64</sup> Imsen, *Elevenes verden. En innføring i pedagogisk psykologi*, 228.

<sup>65</sup> Imsen, *Elevenes verden. En innføring i pedagogisk psykologi*, 327-328.

muntlige fremleggene krever en konstruktivistisk tilnærming, da man selv har ansvar for å finne frem relevant litteratur, ekskludere unyttig informasjon, og bearbeide informasjon man har funnet gjennom et produkt som det skal gis karakter på. Det at man i noen ekskursjonsemner også selv velger tematikk, kunstverk og problemstilling selv, er i stor grad etter en konstruktivistisk læringsmodell. Ved å lære på slikt vis gjør man samtidig erfaringer om hva det vil si å lære, det vil si at man bevisstgjøres selve læringsprosessen. Vi lærer noe om hvordan det er smartest å gå frem, og at man prøver å nærme seg pensum og stoff på bestemte måter. Man er i stand til å overvåke egen læringsprosess og å forbedre den gjennom bevisste teknikker. Dette kalles *metakognisjon*.<sup>66</sup> I både spørreundersøkelsen og intervjuene kom flere studenter med kommentarer og utsagn om hvordan de selv mener de tilegner seg kunnskap best, og det var ingen tvil om at mange var klar over deres styrke og svakheter i forhold til læring. En del studenter innrømmet at de nettopp tok ekskursjonsemner fordi det passet dem best i forhold til deres personlig foretrukne læringsstil.

Man kan kanskje si at undervisningen i de ekskursjons- og monumentbaserte emnene har i større grad en kombinasjon av kunst- og opplevelsesorientert læringssyn enn annen form for undervisning. Aure kaller dette for relasjonsorientert læringssyn. Her blir relasjonen mellom verkets form og innhold, dets samspill med aktørene og professoren i formidlingssammenheng, det situasjonsbestemte og kontekstuelle vektlagt. Meningen i kunstverket ligger ikke bare forankret i påstandskunnskap, men at kjennskap til kunst også utvikles gjennom en åpen kommunikativ, erkjennelsesmessig og fortolkende praksis. Det gir mulighet til å gripe verkenes egenart og funksjon og ivaretar aktørenes interaksjon med verket. Da vil læring konstrueres og utvikles med utgangspunkt i studentenes samhandling og refleksjon knyttet til kunstbaserte kontekster. Dette læringssyn fremholder at forståelse av kunst baseres på erfarings- og refleksjonsorienterte prosesser, i motsetning til bare kunnskapsinnhenting av informativ form eller ikke-kontekstualiserte opplevelser.<sup>67</sup>

Hvis man ser på læring som et individuelt fenomen, fører det til teorier og modeller for læring som først og fremst er opptatt av hva som skjer ”inne i hodet” til enkeltindividet. Både kognitiv og konstruktivistisk læring er slike teorier. Men læring kan også forstås som en sosial prosess, fordi læring ikke kan skje uten at individet står i samspill med de sosiale omgivelsene. Skal man studere læring, og spesielt innenfor de ekskursjonsbaserte emnene, må

---

<sup>66</sup> Tore Helstrup, ”Læring i et kognitivt perspektiv” i Ivar Bråten. *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, 2002), 117-118.

<sup>67</sup> Venke Aure, ”Læringssyn” i Venke Aure, Helene Illeris og Hans Örtengren. *Konsten som läranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. (Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet, 2009), 211.



man studere samspillet mellom den som lærer og omgivelsene. Det kan være snakk om samspill mellom tekst, bilder, kunstverk og ikke minst de personene som individet omgås. Sosiokulturelle perspektiver på læring, med Vygotskij i spissen, trekker frem det sosiale fellesskapet, kulturen og språket som grunnmur i læringen. Dette er en kontrast til den mer dominerende konstruktivistiske tilnærmingen som Piaget stod for, med læringsutvikling som en universelt delt prosess uavhengig av det kulturelle miljøet.<sup>68</sup> Selv om undervisningen i de monument- og ekskursjonsbaserte emner har en individuell tilnærming ved at man selv har ansvar for muntlig fremlegg og en semesteroppgave (eventuelt annen eksamensform i emnene holdt på UIO) som eksamen, er det ikke gitt at man kun har en kognitiv eller konstruktivistisk læringstilnærming i undervisningen likevel. Noe av det studentene snakket varmest om i intervjuene, og som i stor grad ble påpekt i spørreundersøkelsen, var viktigheten av det sosiale fellesskapet som en betydning for den faglige faktoren. Det at studentene lever så tett på hverandre gjennom intense uker i ekskursjonsbasert undervisning i utlandet, gjør at man snakker mer om faget, pensumet og kunstverkene gjennom hele oppholdet, ikke bare i selve undervisningen. Slik beskrev to studenter jeg intervjuet de sosiale forholdene i ekskursjonsemnene:

Det blir en fellesskapsfølelse fordi vi alle lever i den samme boblen i noen uker. Man tenker, opplever og lærer om de samme faglige tingene. Det hjelper på det sosiale, og man kan snakke mer om temaer og emner som er felles fordi vi opplever alt sammen. I Roma-emnene sitter mange av oss også på samme lesesal, vi spiser sammen og snakker fag sammen. Og det at man har så god mulighet til å rådføre seg med andre studenter og professor gjør at det blir et slags samarbeid. (utsagn 1)

Trivselen, samarbeidet og kommunikasjonen er så mye bedre på de utenlandske ekskursjonene. Tror det hjelper det faglige fordi man føler seg tryggere i gruppen fordi man blir raskere kjent med hverandre.

Det gjør at man tør å være deltakende og aktiv i den faglige settingen. (utsagn 2)

Miljøet i gruppen legger automatisk opp til at det er mulighet for å snakke med hverandre og professor om faglige ting, enten man har spørsmål om oppgaven, at man diskuterer hverandres valgte verk for muntlig presentasjon, eller at man bare diskuterer pensum i en mer uformell setting. Dermed kan man si at mye av den ekskursjonsbaserte undervisningen har en sosiokulturell tilnærming til undervisningen, uten at det kanskje alltid er direkte lagt opp til

---

<sup>68</sup> M. Cathrene Connery, Vera P. John-Steiner and Ana Marjanovic-Shane, *Vygotsky and Creativity. A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts*. (New York: Peter Lang Publishing, 2010), 3-4.

det. Det kan selvsagt medføre til at det faglige blir mindre seriøst, og at studenter kan oppleve slik undervisning som ”fristund”, en reise som blir mer preget av fritid og fornøyer enn faglig innhold og plikter. Men ingen studenter gav inntrykk av at de opplevde undervisningen slik. Det studentene påpekte var at undervisningen er mer sosial enn annen undervisning på Blindern, og at det derfor oppleves som mer inspirerende, engasjerende og avleder fra en tung og for alvorlig setting. For ordet ”ekskursjon” kommer fra det latinske verbet *excurrere*, som betyr tur og utflukt.<sup>69</sup> I en engelsk ordbok forklares ordet ekskursjon som blant annet ”pleasuretrip” og liknende. Men denne betydningen samsvarer ikke med det norske ordet hvor leksikon har føyd til følgende opplysninger: ”utflukt med vitenskapelig eller undervisningsmessig formål.”<sup>70</sup> Den dobbelte betydningen av begrepet – frihet og plikter – viser seg å frembringe viktig læring hos studentene jeg undersøkte, som strekker seg lenger enn bare undervisningstimene, og som er med på å utvikle studentenes kunnskapsnivå, holdninger og ferdigheter i kunsthistoriefaget. Dialog og kommunikasjon viser seg å være avgjørende for kunnskapslæring for mange av studentene, både med hverandre og med professorene i de respektive emnene, derfor vil jeg se litt nærmere på dialog som læring.

## 6.3 Dialog som læring i ekskursionsbasert undervisning

Ekskursjonsbasert undervisning kan i større grad en vanlig seminarundervisning karakteriseres som dialogbasert. Studentenes beskrivelser av undervisningen viser helt klart mange av trekkene til dialog, spesielt gjennom de muntlige fremleggene, og viser også at dialogbasert læringssyn er et grunnleggende premiss hvor flerstemmighet blir en kjerneverdi og ressurs.<sup>71</sup> Flere respondenter påpekte behovet for selv å være aktive deltakere i undervisningen og i møte med verkene. Det å være passive mottakere av informasjon og kunnskap i en så intens undervisningsperiode, vil for mange være til tider kjedelig og demotiverende. Noen studenter erfarte at det å komme forberedt til undervisningen gjorde det lettere og mer interessant for dem å delta i dialogen, og komme med innspill av faglig og affektiv art. Flere studenter hevdet også at de lærte å møte andres syn og oppfatninger i større grad enn i annen undervisningssammenheng. I de ekskursionsbaserte emnene i utlandet gir

---

<sup>69</sup> Jan Bjarne Bøe, *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. (Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005), 212-213.

<sup>70</sup> ”Bokmålsordboka”, Språkrådet/Universitetet i Oslo. <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>. (Oppsøkt 14.06.2012).

<sup>71</sup> Dysthe, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*, 46.

studentene inntrykk av at professorene til en viss grad er opptatt av å legge til rette for dialogisk kommunikasjon, men det avhenger selvsagt litt av gruppen som helhet, de forskjellige professorene og hvilke verk som skal gjennomgås. Dialogen er selvsagt i stor grad asymmetrisk, da kunnskapsnivået mellom partene (professor – student) er skjevt, men det er helt klart en positiv autoritet som er nødvendig og gir mulighet for kunnskap og erfaringer. Kommunikasjon mellom professor og studenter (og mellom studentene) har fått en stor plass i min casestudie fordi det viser seg at i slike undervisningsgrupper finnes det mennesker med forskjellig bakgrunn og forskjellige oppfatninger, og dermed et potensial for flerstemmighet hvor dette kan utnyttes til å skape mening, innsikt, forståelse, motivasjon og læring.<sup>72</sup> Undervisningen dreier seg alltid om noe, den har et faglig innhold enten det er snakk om et kunstverk, en periode eller et tema. Ved å ha monumenter og museer som læringsrom kan man få muligheten til å kombinere teoretiske, estetiske og diskursive læringsprosesser som også påvirker, utfyller og utdyper hverandre.

Læring er en veldig sammensatt prosess og krever flere tilnærminger. A. Sfärd peker på at det i dag finnes to ulike metaforer for læring, og at de bør kombineres: *tilegnelsesmetaforen* og *deltakingsmetaforen*.<sup>73</sup> Den første peker på læring som noe man tilegner seg og dermed har eller eier. Da blir underviserens hovedrolle å være en formidler, mens den lærende (studenten) blir mottaker og gjenskaper av gitt kunnskap, slik jeg beskrev i forrige kapittel. Den andre metaforen legger vekt på at det er som deltakere i et fellesskap at vi lærer. Underviserens rolle blir da først og fremst å tilrettelegge for læring og delta selv som ekspert. I den ekskursjonsbaserte undervisningen er det en kombinasjon av disse som brukes for læring. *Tilegnelsesmetaforen* er tydelig i de sekvensene hvor professor foreleser foran verk, mens studentene hører på og eventuelt noterer, og tilegner seg kunnskap gjennom auditiv og visuell innlæring. Det å lese pensum i forhold til fagets innhold vil også være tilegnelseslært. Men slike ekskursjonsemner har også en høy faktor av *deltakingsmetaforen* fordi det er store muligheter for studentene å delta i undervisningen gjennom spørsmålsstilling, kommentarer og selvsagt de obligatoriske muntlige fremleggene som ofte viser seg å skape diskusjoner. Å diskutere hverandres semesteroppgaver vil også falle inn under denne kategorien. Da inntar professoren en rolle som eksperten om man skulle komme ut av sporet, være uenige i noe eller man lurer på noe. En ulempe eller svakhet ved

---

<sup>72</sup> Mikhail M. Bathkin, "Discourse in the novel" i Michael Holquist (red). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bathkin*. (Austin, Texas: University of Texas Press, 1981), 293.

<sup>73</sup> Anna T. Sfärd, "Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One" i *Educational Researcher*, 27 (2). (Washington D.C: The Association, 1998), 4-13.

tilegnelsesmetaforen er at den i stor grad kan føre til en selvsentrert og asosial holdning til det å kunne, skape og lære. Men deltakingsmetaforen med dialog som metode har også fallgruver, det kan for eksempel hende at faginnholdet forsvinner og prosessen blir viktigere enn produktene av læring.<sup>74</sup> Derfor er Sfärds poeng at man trenger begge metaforene for ikke å skape et endimensjonalt læringsmiljø, og det er viktig å påpeke at deltaking ikke må oppfattes som motsetning til faglig viten og kunnskap. Flere studenter påpekte at de lærte å holde muntlige foredrag, delta muntlig og gi konstruktiv kritikk. Dette kan selvsagt overskygge kunnskapsinnlæringen i selve faget. Men likevel hevdet mange studenter at de aldri har lært så mye som under disse emnene faglig sett, nettopp fordi de gir en annen form for undervisning som passer studentene bedre enn tradisjonelle forelesninger gjør. Det gir rom for at studenter som lærer best auditivt og visuelt i kombinasjon en mulighet. En student beskrev det slik:

Jeg har dysleksi, og det gjør det tidvis dobbelt så vanskelig å komme gjennom pensum, spesielt når mye av det er på engelsk. Men jeg har god auditiv hukommelse, så det å se kunsten, høre på professor og muligheten til å diskutere muntlig er avgjørende for min læring. Derfor har jeg fått mest utbytte av de ekskursjonsbaserte emnene. (utsagn 1)

Dette var bare én student, alle har selvsagt ikke dysleksi eller andre lærevansker, men denne studenten gir likevel et bilde på at de fleste studentene jeg undersøkte lærer svært mye gjennom auditiv og visuell tilnærming som ekskursjonsbasert undervisning åpner for. Visuell tilnærming gir en stimuli som påvirker læringen, og visuell kompetanse hjelper en å komme i kontakt med verket på flere plan, samt at visuell persepsjon gir større mulighet for en fortolkende handling som involverer analyse og bevissthet.<sup>75</sup> Det spiller en stor rolle i å tillate betrakteren til å respondere til kunstverk. I kunstformidlingen mellom professor og studenter kan en verbal og visuell tilnærming av kunsten i form av dialoger forenes med en mer sanselig tilnærming for å gi økt opplevelse og et helhetlig læringsutbytte og kunnskap.<sup>76</sup> Denne sanselige tilnærmingen er også avgjørende for estetisk opplevelse, som vil jeg beskrive nærmere i neste kapittel.

---

<sup>74</sup> Dysthe, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*, 50.

<sup>75</sup> Timothy Gangwer, *Visual Impact, Visual Teaching. Using Images to Strengthen Learning*. (Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2009), 5, 38.

<sup>76</sup> Arne Marius Samuelsen, *Formidling av kunst til barn og unge*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2003), 78-79.

## 6.4 Deltakelse og estetisk opplevelse som læringsfaktor

Så å si alle respondentene hevdet at kunst ikke bare kan beskrives med ord og leses om, men må sees for å kunne forstås i sin helhet. En reproduksjon via et bilde i en bok eller på internett kan være til hjelp, men kan aldri erstatte den ekte varen. Slike kommentarer viser en viss forståelse for det dialogiske aspektet i møte med kunst, det vil si forholdet mellom studenten som betrakter og kunstverket. Men ser de på seg selv som aktive deltakere i denne dialogen som kunstverkene er en del av? Og har studentene en form for refleksjon over dette? Svarene jeg har fått i intervjuet og i spørreundersøkelsen er ikke helt klare på dette punktet. Noe skyldes nok selve undersøkelsesformen, en annen faktor kan være mangler ved intervjuguiden og ved spørsmålene i spørreundersøkelsen. Men for å henvise til kapittel 5 er det helt tydelig en del utsagn som viser klare tendenser til at flere av respondentene er klar over subjekt-objekt- forholdet mellom dem selv og et kunstverk, og at det nettopp skjer en dialog i samsvar med det aktuelle verket. I hvilken grad respondentene tenker over det i det øyeblikket de møter verket, kommer ikke klart frem og er på mange måter umulig å finne ut av da dette er en intuitiv opplevelse. Men at det reflekteres over det i etterkant er helt tydelig ut i fra flere av utsagnene i intervjuet og i spørreundersøkelsen. Jeg vil forsøke å kartlegge dette gjennom disse utsagnene.

Flere studenter beskrev deres måter å tilegne seg kunnskap på, og det var interessant å se i hvilken grad de ser sammenhengen mellom det dialogiske aspekt, det vil si mellom det visuelle språket kunstverket formidler og verbale språket fra professorenes forelesninger, samt pensumet de leser. Jeg har forsøkt å samle svar fra respondentene om hvordan de kombinere dette, og kommet frem til tre hovedkategorier. Først er det de studentene som foretrekker å lese litteratur på forhånd av ekskursjonen, for så å oppleve kunstverket i sammenheng med professorens undervisning. Den andre kategorien er de studentene som heller vil oppleve kunsten først, for så å lære gjennom undervisning i ”felten” og til slutt lese på egenhånd for å tilegne seg mer kunnskap. Den siste kategorien, var den jeg fikk inntrykk av gjorde seg mest gjeldende i datamaterialet. Her synes studentene at ved å lese litteraturen først, lærer de å se og forstå kunsten på nye måter. Deretter foretrekker de å se på kunsten gjennom ekskursjons- og monumentbasert undervisning i etterkant hvor studentene lærer en annen form for kunnskap som litteraturen kanskje ikke kan fortelle dem. Den siste kategorien viser tegn til at studentene er ute etter mer enn bare ren påstandskunnskap, slik som for eksempel begrepsinnlæring. Studentene ønsker annen form for kunnskap som bygger på

forståelse og holdninger også, noe som er avgjørende for å forstå de forskjellige dimensjonene av kunst.

Informantene i spørreundersøkelsen og på intervjuene hadde rike beskrivelser av forskjellige kunstopplevelser de har hatt gjennom ekskursjoner og monumentbesøk kunsthistoriefaget, også de estetiske opplevelsene, som viser seg å være avgjørende for veldig mange respondenter i forhold til læringsutbytte. Begrepet *estetisk* stammer fra det greske "aisthesis" som betyr sansing.<sup>77</sup> I følge Danbolt er det to kunstteorier som tar utgangspunkt i forholdet mellom kunstverk og betrakter. Den første legger vekt på de estetiske opplevelsene som ethvert kunstverk kan vekke til live hos betrakteren – *opplevelsesteoriene*. Den andre teorien er mer opptatt av den innsikten og erkjennelsen et kunstverk kan fremkalle eller provosere frem hos betrakteren hvis han eller hun er villig til å gå i dialog med kunstverket. Dette er *resepsjonsteorier*.<sup>78</sup> *Opplevelsesteoriene* har bakgrunn i Immanuel Kants verk, *Kritik der Urteilskraft*. Han mente at synspunktet konsekvent er betrakterens, og skiller den estetiske opplevelsen fra alle andre typer opplevelser, ved at den er uavhengig av betrakterens personlige interesser (fri fra å skulle tjene til noe), men også fordi den er *eksemplarisk*, det vil si at flere vil oppleve behag i det samme kunstverket. På denne måten er den estetiske dommen på en måte allmenn og ikke rent subjektiv.<sup>79</sup> Kant bruker ordet "refleksjon" i forbindelse med den estetiske erfaringen, og det vil si at opplevelsen av et kunstverk ikke bare omfatter en sanselig erkjennelse, men at man tenker og reflekterer over de sansninger, følelser, fornemmelser og tanker som kunstverket vekker i oss.

Friedrich von Schiller videreutviklet Kants syn og hevdet at den estetiske opplevelsen har en paradoksal struktur fordi den kombinerer nærhet og distanse, innlevelse og overblikk. En kunstopplevelse kan være intens, den kan gi glede og ro eller den kan provosere og virke avskyelig. Men på en annen side så vet man at det bare er et verk og at det er virkemidler i verket som setter følelser i sving og får oss til å reagere på innholdet i det. Det har en mening som ikke kan gjennomskues umiddelbart, men som litt etter litt går opp for en etter hvert som man leser mer inn i verket.<sup>80</sup> Schiller mente at mennesket er utstyrt med to grunnleggende, men motstridende drifter – *stoffdriften* og *formdriften*. Stoffdriften har sitt opphav i menneskets fysiske sansemessige natur og krever stadig nye sanselige opplevelser. Formdriften derimot har opphav i menneskets fornuftige natur og krever orden, struktur og

---

<sup>77</sup> Samuelsen, *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole – med vekt på formidlerrollen*, 56.

<sup>78</sup> Danbolt, *Blikk for bilder*, 71.

<sup>79</sup> Danbolt, *Blikk for bilder*, 71.

<sup>80</sup> Samuelsen, *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole – med vekt på formidlerrollen*, 54.

form. Når man opplever et kunstverk vil begge disse driftene være i virksomhet og bli tilfredsstilt i en ny drift, *lekedriften*.<sup>81</sup> I denne sammenheng er Schiller er interessert i å undersøke formålet med og betydningen av en slik estetisk opplevelse.

Kunsthistoriker Ernst H. Gombrich mener at akkurat som personer, så har bilder noe uuttømmelig ved seg, noe som gjør at vi ikke kan betrakte dem som rene objekter. Som mennesker kommer bildene oss i møte og krever en respons fra oss betraktere.<sup>82</sup> Denne teorien kan knyttes nært opp til Hans- Georg Gadamer's kunstfilosofi. Gadamer ville påvise at *deltakelse* er nødvendig for all forståelse. Hans kunstforståelse legger grunnlaget for den hermeneutiske filosofien, spesielt hans fokus på tanken om ”spill” eller ”lek” (*Spiel*), som fremhever *vekselbevegelsen* som dannes mellom subjekt og det man søker å forstå.<sup>83</sup> En student jeg intervjuet fortalte:

Jeg har tatt mange emner i Italia, og jeg har utviklet meg mer faglig for hver gang jeg har vært der. Da ble det så tydelig at jeg alltid kunne lære mer. Jeg skulle nesten tatt alle disse emnene om igjen, og sett den samme kunsten en gang til for å få utvidet forståelsen. (utsagn 1)

At betrakteren spiller en rolle i mottakelsen av et verk, er selvsagt ikke noe nytt. Uten betrakteren har man heller ingen verksmottakelse. Og det er en viktig faktor som bør tas hensyn til i kunsthistorieundervisningen. Mange av respondentene, spesielt i intervjuene, påpekte at mye av læringen i kunsthistorieundervisningen på universitetet foregår uten at studentene har mulighet til å være på ”primærplanet”, sanset, følt og personliggjort sine erfaringer med kunsten de lærer om for å utvikle sin forståelseshorisont. Hvis undervisningen hadde tatt utgangspunkt i en mer sanselig tilnærming til kunsten, vil det også bli en større selvfølge at studentene utvikler estetiske holdninger og erfaringer i tillegg til ren fakta- og påstandskunnskap. I ekskursjonsbasert undervisning opplever studentene at de nettopp får utviklet slike holdninger og erfaringer via opplevelsene av å være på museer eller ved aktuelle monumenter. Det gis inntrykk av at de ser en fruktbar dialektikk mellom den teoretiske og praktiske tilnærmingen til kunst.

Den amerikanske pragmatikerfilosofen Richard Shusterman mener at estetisk opplevelse og erfaringer er noe man må trenes til å få, spesielt med alle de nye kunstformene i

---

<sup>81</sup> Friedrich von Schiller, *Om menneskets estetiske oppdragelse*. Oversatt av Sverre Dahl. (Oslo: Solum Forlag, 1991), 57-59.

<sup>82</sup> Ernst H. Gombrich, *The Story of Art*. (London: Phaidon, 2002), 36-37

<sup>83</sup> Hans-Georg Gadamer, *The Relevance of the Beautiful and other essays*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 22.  
Gadamer, *Truth and Method*, 102-110.

samtidskunsten. Videre sier han at enhver formidling må ta utgangspunkt i forutsetninger og forståelsesrammer mottakeren allerede har.<sup>84</sup> L. Wittgenstein mener at for å se noe som et kunstverk, er man avhengig av hvordan det blir sett og det må også sees i rett perspektiv. Kunstverket virker ikke på mottakeren, men viser seg om man ser det rett. Slik sett er ikke estetisk kunnskap og estetisk opplevelse en virkning av kunstverket, men en holdning hos mottakeren, kunstverket får sin eksistens ved at mottakeren ser det slik.<sup>85</sup> Det er en stor utfordring for underviseren å møte studentene slik at deres holdning etableres, men er avgjørende for at deres kunnskapsnivå og refleksjon skal utvikles. Å lære kunsthistorie innebærer mange faktorer, både rent gjenstands- og periodemessig, men også i forhold til for eksempel kunstteori hvor disse må møtes på er felles sammensatt plan. For at det skal være mulig, må den estetiske opplevelsen være en del av denne helheten. Å tenke seg at kunstformidlingen primært skal ha som hensikt å hjelpe mottakeren til å utvikle sin fortrolighetskunnskap innen det estetiske felt og derigjennom til kunst, representerer en stor pedagogisk utfordring. Det innebærer tilrettelegging for utvikling av både påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap innen den estetiske dimensjonen. For å kunne utføre handlinger av forskjellige slag må man ha ervervet seg de nødvendige ferdighetene og kunnskapene. Å lese en tekst krever for eksempel en kompleks struktur av evner og ferdigheter, og det samme gjelder for det å kunne følge et musikkstykke, eller teaterforestilling eller å kunne oppfatte et kunstverk.<sup>86</sup> Det er også opplagt at forskjellige kunstarter, enten det er snakk om maleri, skulptur, arkitektur eller andre kunstformer krever spesielle ferdigheter fra studentene for å kunne oppfattes, og en formidlerrolle som gir studentene denne muligheten gjennom å oppsøke kunsten vil i stor grad være avgjørende for at det skal være mulig. I hvilken grad det er vellykket er vanskelig å bedømme, men respondentene i undersøkelsene gir klare signaler på at den helhetlige forståelsen av kunst og kunsthistorie gis i aller størst grad i de emnene hvor man har blitt eksponert for kunst og arkitektur som er i pensumlitteraturen, enten det er snakk om gjennom de ekskursjonsbaserte emnene i utlandet, eller emnene som har monumentbasert undervisning som en del av seminarrekken på universitetet.

Rick E. Robinson og Mihaly Csikszentmihalyi har i felleskap skrevet en bok om tolkning av estetisk erfaring gjennom en casestudie hvor de har undersøkt museumseksperter

---

<sup>84</sup> Richard Shusterman, *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. (Oxford: Blackwell Press, 1992), 34-61.

<sup>85</sup> Ludwig Wittgenstein, *Filosofiske undersøkelser*. (Oslo: Pax forlag, 1997), 66-71.

<sup>86</sup> Tore Nordenstam, "Et estetisk prosjekt" i *Den estetiske praksis*. (Bergen: Universitetsforlaget, 1979), 8.



estetiske holdninger og erfaringer. De har prøvd å karakterisere kunstopplevelse som en sammensetning av fire dimensjoner, ikke så ulikt Schillers stoffdrift og formdrift som også karakteriserer pendlingen i den estetiske opplevelsen. De fire dimensjonene er: *En perseptuell dimensjon* som konsentrerer seg om oppfattelse av balanse, form og harmoni i et verk. Den andre er den *emosjonelle dimensjonen* som dekker følelsesmessige reaksjoner og personlige assosiasjoner. Den tredje er den *intellektuelle dimensjon* hvor det fokuseres det på teoretiske og kunsthistoriske spørsmål. Til sist er det en *kommunikativ dimensjon* som går på hvordan mottakeren oppfatter intensjonen til kunstneren og kulturen, og eventuelle budskap i kunstverket.<sup>87</sup> Mange av informantene beskrev deres kunstopplevelser i de ekskursjonsbaserte emnene gjennom forskjellige deler som kan sammenfattes i en helhetsopplevelse av læring og estetisk erfaring. Flere nevnte at de først og fremst ser på den formale delen av verket (persepsjon), noe man kan delvis oppdage selv og delvis få innføring i av professoren. Den emosjonelle delen ble klart beskrevet hos flere studenter når jeg spurte om den estetiske opplevelsen i møte med et verk. Flere beskrev møte med konkrete kunstverk, hvilken følelse og stimuli det gir dem. Det intellektuelle aspektet kommer gjennom professorens forelesninger, samt studentenes muntlige fremlegg, semesteroppgave, og diskusjoner som eventuelt kommer opp. Den kommunikative dimensjonen gjør seg i stor grad gjeldende fordi man oppsøker verkene i deres kontekst, ved at professoren foreleser og gjennom pensum som kan gi svar på eventuelle spørsmål.

Både det personlige møte med verket, den visuelle opplevelsen av rom og verk, sansningsprosessen og forelesningen gir en sammensatt helhet av det Kjell S. Johannessen beskriver som påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap.<sup>88</sup> I historiefaget (historiedidaktikk) snakkes det om historiebevissthet og utvikling av den i forhold til undervisning. Det kan minne om Johannessens kunnskapsteori ved at utviklingen av historiebevissthet har tre læringsmål: Kunnskaper uttrykt som forståelse av kulturelle, sosiale, økonomiske og politiske hold, ferdigheter uttrykt som intellektuelle, emosjonelle, sosiale og praktiske ferdigheter, og til slutt holdninger uttrykt ved kritisk og demokratisk holdning, selvstendighet og toleranse.<sup>89</sup> Kunsthistoriefaget har i en stor grad en liknende orientering, spesielt i de ekskursjonsbaserte emnene hvor orienteringen i større grad konkretiseres i den enkelte undervisnings- og læringssekvens. Ved å bruke tid ved kunstverkene, og eventuelt gå tilbake til dem igjen senere, kan flere lag og dimensjoner ved

---

<sup>87</sup> Csikszentmihalyi, Robinson, *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*, 28.

<sup>88</sup> Samuelsen, *Formidling av kunst til barn og unge*, 35.

<sup>89</sup> Bøe, *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*, 69.

verket dukke opp, og flere læringsmål vil bli oppnådd. Respondentene i min casestudie har i veldig stor grad gitt inntrykk av at ekskursjonsbasert undervisning gir dem en helhetsopplevelse av dimensjonene og læringsmålene beskrevet ovenfor, til tross for at flesteparten ikke brukt slike fellesbetegnelser for fagoppnåelse. I intervjuet beskrives slikt mye bedre enn i svarene på undersøkelsen, naturlig nok fordi disse er skriftlige, og studentene har ikke tatt seg like god tid på å besvare spørsmålene som i intervjuene som var muntlige. Slikt avhenger helt klart også av både underviser og studentgruppe og dynamikken mellom dem, noe som alltid vil variere. Men likevel våger jeg å påstå etter innsamlingen av datamaterialet at størstedelen av studentene jeg undersøkte har behov for interaksjon med kunstverk for at den estetiske opplevelsen skal kunne skje, noe som selvsagt ikke er overraskende. Men det som kanskje ble enda tydeligere er hvor viktig den estetiske opplevelsen er for et helhetlig kunnskapsbilde og komplett læring hvor både påstandskunnskap, ferdighetskunnskap, fortrolighet med kunsten og ikke minst refleksjon gjør seg gjeldende.

## **6.5 Å se kunst i kontekst**

En forutsetning for å kunne si noe meningsfullt om et kunstverk, er at vi kan se det fysisk – at det er kontakt mellom verk og betrakter. Det blir for så vidt det også når man ser på et fotografi av verket eller en reproduksjon, men det gir likevel ikke en god kontakt med betrakteren. Dette får vi først når vi står ansikt til ansikt med kunstverket i galleriet, museet eller et annet sted som for eksempel i en kirke. I de ekskursjonsbaserte emnene gjør det kontekstuelle perspektivet seg ekstra gjeldende. For det er disse kontekstene – og forholdet mellom dem – som utgjør en stor del av metoden for hvordan studentene lærer om kunst på ekskursjoner og ved monumenter, og hvordan en kan tolke kunsten og se den i en større sammenheng.

Det er mange faktorer som kan plasseres i det kontekstuelle perspektivet, og kunstnerens intensjon er kanskje en av de viktigste for å forstå kunsten. En måtet å se kunstverk på er å betrakte det som enkeltverk, uavhengig av de arbeidene som går foran eller følger etter hos en kunstner. Men Gunnar Danbolt går likevel vekk fra det som kjennetegnes som en modernistisk tradisjon der hvert enkeltverk fortolkes for seg. Han bruker en metode hvor man ser på flere verk av en kunstner i et kronologisk perspektiv og ser om man kan oppdage noen narrative mønster. Dette er i tråd med en strukturalistisk tradisjon der verket

sees i sammenheng med hverandre, og blir hverandres kontekster.<sup>90</sup> Et eksempel er Edvard Munchs *Livsfrisen*, en serie personlige, uttrykksfulle motiver i maleri og grafikk hvor temaene er kjærlighet, angst og død. Det å faktisk stå i et av rommene der Munchs malerier er stilt ut, enten det er på Nasjonalgalleriet eller Munch-museet, kan man gjennom verkene, og sammenlikning av dem side ved side, få visualisert store deler av Munchs liv og hans intensjon med verkene - enten det er snakk om personlige, samfunnsmessige eller rent tekniske forhold man er ute etter å forstå.

Man må huske at et kunstverk er en fysisk gjenstand, og det er alltid lettere å finne ut av *hva* en kunstner har gjort (format, materiale, teknikk osv) enn *hvorfor* han eller hun har gjort som de har gjort. Når man i kunsthistorien trekker inn intensjonsproblemet, er det derfor ikke *hva*-aspektet som står i sentrum, men *hvorfor*-aspektet. Det kan være uttrykksteori (at kunst er uttrykk for kunstnerens følelser, opplevelser og tanker) som danner grunnlaget for mye kunsthistorisk forskning, hvor det var vanlig å hevde at verkets mening er identisk med kunstnerens intensjon med det. Det kan også være at man gjennom kunstnerens situasjon kan kartlegge denne intensjonen via dokumentasjon som brev, dagbøker eller andre beretninger.<sup>91</sup> Likevel er kunstnerens stemme bare et aspekt ved verkene. Når kunstnerens mening med verket ikke lenger (eller bare) er verkets mening, vil konsekvensen være at kunstverket blir mangetydig og kan romme langt flere stemmer enn kunstnerens egen. Når man trekker inn betrakterens perspektiv, er det ikke bare betrakterens tilfeldige, subjektive oppfatning av kunst som jeg var inne på i forrige kapittel, som kan gjøre seg gjeldende. Det Danbolt mener er at *enhver oppmerksom og kompetent betrakter vil tolke et verk innenfor de historiskbetingede rammer eller kontekster som er rådende eller i hver fall brukbare i fortolkerens egen tid.*<sup>92</sup> I den grad de er forskjellige fra dem kunstneren selv arbeidet innenfor, vil de kunne forløse muligheter i kunstverket som man ikke tidligere har eller kunne ha vært oppmerksom på. Kunsthistoriker Michael Baxandall har i sin bok *Patterns of Intention. On the Historical Explanation of Pictures* tatt utgangspunkt i verket selv og det man kan kalle nærkontekst. Det er denne nærkonteksten som kunsthistorikerne skal forsøke å rekonstruere, og som i stor grad kunsthistoriestudenter lærer om og får innblikk i, enten det er snakk om et oppdrag kunstneren forsøker å løse for en oppdragsgiver, eller de problemer han eller hun

---

<sup>90</sup> Solhjell, *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*, 95.

<sup>91</sup> Gunnar Danbolt, *Jeg former, altså er jeg. Om Zdenka Rusovas billedunivers*. (Bergen: Fagbokforlaget, 2007), 82-83.

<sup>92</sup> Danbolt, *Jeg former, altså er jeg. Om Zdenka Rusovas billedunivers*, 86.

ønsker å finne ut av på egenhånd.<sup>93</sup> Han sier videre at for å kunne gjøre dette må man konsentrere seg om direkte faktorer som har influert kunstnerens arbeidssituasjon. Slik blir konteksten som omgav kunstverket da det ble til den sentral og viktig. Som Baxandall selv sier: det handler om *historical explanation*.<sup>94</sup>

For å kunne si noe meningsfullt om for eksempel Caravaggios maleri *Paulus omvendelse*, må man rekonstruere de kontekstene som blant annet bildets sjanger, funksjon og fysiske plassering som utgjorde de institusjonelle rammene rundt maleriet. For det er nettopp den institusjonelle intensjonen Baxandall er ute etter. Han utpeker vår søken etter intensjonene bak et verk som en slags observatør-rolle og påpeker at man, ved å sette seg inn i den aktuelle kulturen eller epoken, og ved å forsøke å skrelle vekk ens egen kulturbetingede oppfattelse, kan opptre som en form for deltaker. Om man fjerner moderne betydninger og assosiasjoner av et gitt ord, og søker seg til hva det betydde i den aktuelle tidsrammen, så blir man på sett og vis en deltaker. Likeledes kan man tenke seg inn i den aktuelle kulturen, fjerne sine moderne oppfatninger, og oppsøke det historiske stedet eller objektet man beskriver.<sup>95</sup> Kunsthistoriker M.A. Holly beskriver Baxandalls problematikk slik: det er et paradoks at selv om kunstverk som er laget i fortiden fortsetter å eksistere i dag, blir de opprinnelige betydningene av verkene tapt med tiden.<sup>96</sup> Metoden brukes for forståelse av et verk sett på bakgrunn av det samfunn og den kontekst som det oppstod i. Hos Baxandall er dette det avgjørende momentet; at skaperen av verket måtte forholde seg til gitte premisser, både i forhold til sin oppgave og til eventuelle begrensninger. Å oppsøke de historiske stedene eller objekter man skal lære om er nettopp det man får muligheten til gjennom monument- og ekskursjonsbasert undervisning, og det var ikke få respondenter som la vekt på hvor viktig og faktisk avgjørende de synes det var å se kunsten i dens rette konteksten:

Opplevelsen blir helt klart sterkere enn når man ser bilder i en bok. Man får en større forståelse for kunstverket når man kan gå rundt og bevege seg i forhold til det. For eksempel det å se et bilde av en kirke og det å befinne seg på innsiden av en, er opplevelser som ikke kan sammenliknes. (utsagn 1)

---

<sup>93</sup> Michael Baxandall, *Patterns of Intention. On the Historical Explanation of Pictures*. (New Haven and London: Yale University Press, 1986), 4-11.

<sup>94</sup> Baxandall, *Patterns of Intention. On the Historical Explanation of Pictures*, 12-13.

<sup>95</sup> Baxandall, *Patterns of Intention. On the Historical Explanation of Pictures*, 41-42, 47-48.

<sup>96</sup> Michael Ann Holly, "Patterns in the Shadows: Attention in/to the writings of Michael Baxandall" i Adrian Rifkin (red). *About Michael Baxandall*. (Oxford: Blackwell Publisher, 1999), 6

Å se kunsten i virkeligheten var sterkt korrigerende fra det inntrykket jeg først hadde av faglitteraturen. Undervisning in situ har makten til å vise hvordan verkene var en del av en kulturell kontekst på et vis, som ingen andre undervisningsformer kunne klart. (utsagn 2)

Baxandalls teori kan kritiseres fordi han ikke har noen ønsker om å avdekke en *egentlig* mening bak kunsten, slik kunsthistorieundervisningen i stor grad legger opp til at man skal gjøre i tradisjon av Erwin Panofskys ikonografi- og ikonologitilnærming (se fotnote 56). Men Baxandalls metode søker ikke det meningsbærende, men jobber med å avdekke hvilke årsaker og intensjoner som ligger bak verkets tilblivelse, en faktor som likevel er viktig i undervisningssammenheng fordi det som ligger forut for verket også er interessant, ikke bare det man isolert kan lese av verket i etterkant.

I dag ser vi stadig kunst tatt ut av dens kontekst ved at den er plassert på museer, gallerier eller andre steder, så det er utrolig viktig å møte de originale kunstverkene der det er mulighet for det. Et maleri krever som sagt en plassering i en historisk kontekst, og verkets opprinnelige plassering er en del av dette. En student jeg intervjuet beskrev museet som læringsarena slik:

Museer kan være noe slitsom fordi rommene er arrangert. Kirker og andre arkitektoniske verk er mer sammensatt og i sin rette kontekst. (utsagn 3)

Å se kunst i gallerier og museer vil ikke gi den riktige fremstillingen av mange kunstverk, da de er fjernet fra deres opprinnelige kontekst. Å se en altertavle på et stort museum fremfor i en kirke vil gi delvis misvisende inntrykk. Det kan for eksempel opprinnelig ha vært en altertavle som en del av et alter i en kirke med mange forskjellige paneler, eller at det har blitt spesielt designet for å henge i en spesifikk posisjon som en del av et dekorasjonsskjema i et rom. Også slike ting som at originalrammen ikke lenger er i bruk, eller at verket er restaurert på et vis, forandrer verkets originale utseende. Derfor er det også alltid en grad av subjektivitet og individuell opplevelse, erfaring og smak ved et verk som gjør seg gjeldende sammen med kunnskapen om verkets kontekst. Betrakterens rolle blir dermed også sentral, og forandrer betrakterens forståelsesramme. Også faktorer som størrelse, skala og posisjon, og ikke minst hvor kunstneren vil at betrakteren skal stå eller bevege seg i forhold til verket, er avgjørende for en tilnærmet fullverdig forståelse som gjør seg best gjeldende i den rette konteksten. Et eksempel er Berninis skulptur *Apollo og Daphne* i Villa Borghese som fremstiller den unge Apollo, fortæret av lidenskapelig kjærlighet, jager den vakre nymfen

Daphne, og med hans grep forvandler henne til et tre. Omslynget av bark og laurbærblader blir hun til en del av naturen.<sup>97</sup> Det å ha muligheten til å bevege seg rundt skulpturen, slik det er ment kan gi opplevelser som er ytterst nødvendig for å forstå Berninis intensjon og visjon for fremstillingen av Ovids *Metamorfose* (452-567)<sup>98</sup> som en fortelling. Man kan alltid lese og bli forklart hvordan skulpturen bør sees, men det er ikke før man i praksis forsøker å nærme seg verket slik det er ment, at man forstår sin egen posisjon i forhold til verket, og hvordan det er ment å bli sett.

Likevel er museet en stor del av undervisningen i de monument- og ekskursjonsbaserte emnene, og til tross for at den rette konteksten faller bort for mange av verkene, har museene noen viktige fordeler. Først og fremst er det en fordel at man har så mange sentrale kunstverk på et og samme sted. Men det at kunstverkene ofte er satt sammen på et pedagogisk vis i museene, er en stor berikelse i undervisningssammenheng, og mange museer legger stor vekt på kunsthistorisk kontekstualisering i utformingen av rommene. Det kan for eksempel være at flere verk av samme kunstner er plassert i et rom, slik det er med Edvard Munch på Nasjonalgalleriet. Eller at det er en sammensetning av flere kunstners verk innenfor sammen teknikkbruk, for eksempel at det henger flere kubistiske malerier av Picasso og Braque på samme vegg. Da har man muligheten til å se deres verk side ved side og sammenlikne dem. I stor grad er det også mange store museer som har tidsepoker som tema i de forskjellige rommene, slik som The Metropolitan Museum of Art har med for eksempel *Greek and Roman Art*, *Medieval Art* og *The American Wing*.<sup>99</sup> Å gå i et rom og ha muligheten til å se kunst som henger sammen på et spesifikt og gjennomtenkt vis er utrolig lærerikt, spesielt sammen med en professor som kan hjelpe studenten å trekke de viktige og nødvendige linjene fra verk til verk for å forstå kunsten gjennom et bredere spekter. Og jo mer kunst man blir eksponert for samtidig, jo mer tanker og refleksjoner gjør man seg. For ikke å snakke om at man også kan få et innblikk i en kurators arbeid med utstillingene. Det å forstå galleri- og museumsrommets kontekst i seg selv, hvordan kunst er plassert i forhold til hverandre og hva slags fokus museet har, er også en viktig del av kunsten, og er høyst aktuell i forhold til et mulig arbeidsmarked senere. Noen respondenter påpekte nettopp et slikt aspekt av ekskursjonene, at de fikk muligheten til å lære mer om hvordan kunstmarkedet, museene og galleriene fungerer, og hvilket arbeid som ligger til grunn i en kunstinstitusjon. Det gir en

---

<sup>97</sup> Maria Rodinò di Miglione, *Galleria Borghese. 10 Masterpieces*. (Roma: Tipar Arti Grafiche, 2007), 17.

<sup>98</sup> Uwe Geese, "Barokkens skulptur I Italien, Frankrig og Mellemeuropa" i *Barok. Arkitektur, Skulptur, Malerkunst*. (Köln: Könemann, 1999), 279-281.

<sup>99</sup> "Galleries", The Metropolitan Museum of Art. <http://www.metmuseum.org/collections/galleries>. (Oppsøkt 02.10.2012).

tilnærming som er mer virkelighetsnær og praktisk for studentenes situasjon. Å besøke mange museer, gallerier og institusjoner kan gi inntrykk og motivasjon som driver studentene i en retning hvor de oppdager flere felt i faget sitt, og får innsikt i et eventuelt jobbmarked.

De studentene jeg undersøkte som hadde spesiell interesse for arkitektur, fortalte at deres kunnskap økte betraktelig når de fikk sett de arkitektoniske verkene i et større bybilde. Flere påpekte at de også konsekvent tenker over slike faktorer når de bare går rundt i byen i Oslos gater og for eksempel oppdager en ny villa hvor de sammenlikner elementer med en annen de har sett gjennom byvandrings-undervisningen i noen av arkitekturemnene her på Blindern. Eller som en student beskrev at han, til tross for å ha bodd i Oslo hele livet, plutselig oppdaget Oslo Rådhus på en ny og spennende måte fordi de har fått noen visuelle knagger å henge kunnskapen på.

Studentene jeg undersøkte overrasket i stor grad ved at de var såpass bevisste på hvor viktig det er å se kunsten både i sin kontekst og også i museum, og hvor mye det betyr for dem å ha slike muligheter gjennom studiet. Enten man får sett kunsten i den opprinnelige konteksten eller i et gallerirom med andre verk, får man et bredere perspektiv og kunnskap som går langt utover verket i seg selv. Man får muligheten til å se verket som en del av en større sammenheng, enten det er snakk om rommet det er i, eller et bybilde. I gallerirommet kan man sammenlikne flere verk og få assosiasjoner som kan være utrolig viktige for tolkningsgrunnlag, og oppdage stiltrekk for en spesifikk periode gjennom visualisering. Derfor vil jeg si at det kontekstuelle perspektivet er monument- og ekskursjonsbaserte emnenes største fordel for kunnskapstilegnelse.

# 7 Konklusjon

## 7.1 Oppsummering og konklusjon

Det overordnede tema for denne avhandlingen er kunstformidling gjennom monument- og ekskursionsbasert undervisning. Problemstillingen er todelt og formulert slik: Hva skjer med studentenes rolle når de opplever og lærer om kunsthistorie ved å delta på monument- og ekskursionsbasert undervisning? Hvilke pedagogiske læringsmuligheter åpner slik undervisning for? Målet har først og fremst vært å belyse hvordan studenter lærer kunsthistorie ved å delta på ekskursioner og hvilken betydning det har for dem i undervisningssammenheng. Siden dette er en tverrfaglig avhandling, har jeg plasserer meg mellom feltet kunsthistorie, kunstformidling og pedagogikk i et forsøk på å svare på problemstillingene.

Mine problemstillinger er vide, og jeg har derfor konkretisert dem ytterligere gjennom tre underproblemstillinger: Først og fremst har jeg tatt utgangspunkt i konkrete opplevelser fra studenters møte med kunst i den monument- og ekskursionsbaserte undervisningen, og beskrevet disse. Dermed har jeg belyst dette gjennom pedagogiske læringsteorier som behavioristisk, kognitiv og sosiokulturell teori. Til sist har jeg forsøkt å få innsikt i studentenes forhold til estetisk opplevelse, og hva det betyr for dem å se kunst i kontekst og på museer.

For å få svar på disse spørsmålene utførte jeg en casestudie med spørreundersøkelser og intervjuer som studenter på kunsthistoriefaget ved UIO har deltatt på. Jeg har forsøkt å løfte frem studentenes stemme i disse undersøkelsene, og informantene har gitt respons på temaets viktighet ut fra deres egne erfaringer og perspektiv. De har derfor vært min hovedkilde for å besvare problemstillingene. Mitt utgangspunkt og mål har ikke vært å fastslå at det å oppleve kunst gjennom undervisning *er* viktig for studentene, men heller å finne ut *hva* slags betydning det har, og *hvorfor*. Andelen positive utsagn om monument- og ekskursionsbasert undervisning er veldig mange. Men det viser også noen få tendenser til studenter som ikke er like positive til monument- og ekskursionsbasert undervisning, da slike emner ikke er nok teoribaserte, eller at de føler de lærer for lite kunstteori. Likevel var det flere studenter som også påpekte at de fikk mer utbytte av teori ved å se kunst ”in situ”, og disse kontrasterende svarene hentyder at mange studenter var svært reflektert over deres egen læringsstil og hvordan de foretrekker å tilegne seg kunnskap. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt



å la undersøkelsen omfatte undervisernes syn i tillegg til studentenes, men valgte likevel å la studentperspektivet være mitt informantgrunnlag i undersøkelsen, da det i seg selv er omfattende nok, og mest interessant i denne sammenheng.

Informantene har i stor grad vektlagt forholdet mellom læring og opplevelser som to aspekter som er avhengig av hverandre i kunsthistoriefaget. Å lære om kunst uten interaksjon med den gir ikke mening, da faget i stor grad er basert på det visuelle. Store deler av informantene har også påpekt at læring og opplevelse av kunst, har spesielt i de ekskursjonsbaserte emnene i utlandet, ført til et inkluderende fellesskap som gir opplevelse av økt trivsel, samhørighet og ikke minst en mulighet til å diskutere faglige aspekter og erfaringer. Det som slo meg var at lenge etter at undervisningen var over, fortsatte studentene med en uoffisiell videre faglig aktivitet, som har vist seg å være svært fruktbar for kunnskapstilegnelsen. Kunnskapen utvikles i den enkelte student gjennom aktiv deltakelse og i kommunikasjon med andre studenter og professor, noe som peker mot et *sosialkonstruktivistisk* kunnskapssyn, som er en kombinasjon av konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori. Dette kunnskapssynet tar utgangspunkt i at både læring og kunnskap må ses i lys av kulturen, språket og fellesskapet som studenten er en del av, og er en læringsteori som er lett å se i praktiske hendelser. Språket er det som former forståelse, og tjener som innramming av kunnskap, ikke minst i undervisningssammenheng.<sup>100</sup> Språket er overalt i undervisningen, i pensumet og selvsagt i den verbale kommunikasjonen mellom student og underviser og studenter seg i mellom.

Mine undersøkelser tyder videre på at studentene vektlegger *dialogen* i møte med kunst, og egenaktiviteten i samhandling med medstudenter og underviser. Dialog bidrar til felles kunnskapsbygging, og studentene opplever at deres posisjon går fra å være passive mottakere av informasjon, som de ellers ofte har vært vant til, til å være aktive deltakere som blir inkludert i undervisningen. Spesielt gjør dette seg gjeldende gjennom de muntlige fremleggene foran kunstverk, som ofte ender i diskusjoner og meningsbærende kunnskapsutveksling. Flere studenter gir inntrykk av at undervisningen i ekskursjonsbaserte emner har en mer variert læringstilnærming enn de fleste andre emner. Dette fordi undervisningen i større grad fokuserer på både kognitive, konstruktivistiske og sosiokulturelle metoder for kunnskapstilegnelse, og ikke bare rent behavioristiske - hvor underviser driver rene forelesninger uten studentaktivitet. I tillegg til å få kunnskap om kunst og arkitektur, påpeker flere informanter at de lærer andre viktige ferdigheter som å holde muntlige foredrag,

---

<sup>100</sup> Imsen, *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, 39, 227.

delta aktivt i diskusjoner og gi konstruktiv kritikk. Studentene føler at de er betydningsfulle ressurser for hverandre. Derfor tør jeg påpeke at monument- og ekskursjonsbasert undervisning strekker seg lenger enn bare til kunnskap i kunsthistorie.

Et argument mot monument- og ekskursjonsbasert undervisning vil være at studentene har ansvar for egen læring, og dermed også selv ha ansvar for å holde seg oppdatert og oppsøke kunst på egenhånd. Dette er helt klart en selvfølge, og så å si alle informantene sier de er svært opptatt av å oppsøke kunst på egenhånd, og at de tar mye initiativ til det både her hjemme og på reiser. Som kunsthistoriestudenter har de forkunnskaper og erfaring, eller bør hvert fall ha det, for at kunstverket skal kunne gi mening. Men det utgjør likevel en stor forskjell når en underviser eller professor kan formidle og gjøre kunsten meningsbærende for studentene i kunstens kontekst. Underviseren har mye erfaring og kunnskap som kan hjelpe studentene med å se viktige detaljer, assosiasjoner og tolkninger innenfor visse rammer. Det er ikke å legge skjul på at det er fordel både for underviser og studenter å ha det reelle kunstverket å støtte seg på når man forsøker å forklare dets mening. Og nesten alle studentene hadde felles mening om én ting: det er utrolig viktig å bli kjent med kunstens kontekst. Studentenes beskrivelser av ekskursjonsbasert undervisningen belager seg mye på nettopp det å se kunsten i det rette kontekstuelle perspektivet der det er mulighet for det. Dette samsvarer med Baxandalls teorier om rekonstruksjon av opprinnelige kontekst som det avgjørende momentet. En reproduksjon, en powerpoint-slide eller et fotografi av kunsten vil være i misvisende og bare en illusjon av det originale verket. Viktige faktorer som størrelse, relasjon til rom eller gatebilde, proporsjoner, farger og teknikk, samt andre detaljer som kanskje kan være avgjørende for meningsbærende tolkning, kan ikke beskrives eller sees riktig på noen annen måte enn å oppsøke originalverket.

Den estetiske opplevelsen har blitt viet mye plass i drøftingen fordi de monument- og ekskursjonsbaserte emnene er på mange måter spesielle i forhold til dette, da jeg bestemt mener at den estetiske opplevelsen kun kan erfares i sin helhet i møte med originalverk. Flere teorier jeg har vært inne på bygger opp under denne påstanden. Gadamer snakker om deltakelse som en nødvendighet for forståelse, og snakker om ”spill” som et begrep i forholdet mellom betrakter og verk. Robinson og Csikszentmihalyi karakteriserer estetisk kunstopplevelse gjennom fire dimensjoner som de kategoriserer som perseptuelle, emosjonelle, intellektuelle og kommunikative dimensjoner. De estetiske og studentaktive læreprosesser i monument- og ekskursjonsbasert undervisning har alle en del av de fire dimensjonene ved seg, og det er ingen tvil om at studentene i kildematerialet mitt også har fått

en kunnskapsbase som innebærer både påstandskunnskap, ferdigheter og holdninger som alle er nødvendig i kunsthistoriefaget.

I denne masteroppgaven har jeg hatt en underliggende hypotese om at monument- og ekskursionsbasert undervisning er en undervisningstype som tjener studentenes læringsprosess. Gjennom mine undersøkelser har jeg i stor grad fått støtte for denne antagelsen. Jeg har ikke vært verdinøytral, men har likevel forsøkt å være objektiv og lagt min forforståelse til side ved å konsultere meg med andre nøytrale personer for at min egen rolle ikke skulle påvirke studentenes positive utsagn. Selv om utfallene i undersøkelsene i stor grad samsvarer med mine egne tanker om monument- og ekskursionsbasert undervisning, har det også kommet frem faktorer jeg ikke har tenkt på som jeg har måttet ta stilling til, både i henhold til de positive og negative utsagnene om monument- og ekskursionsbasert undervisning. Studentene jeg undersøkte har fungert svært godt som informanter, og jeg lærte utrolig mye av deres reflekterte utsagn omkring deres undervisningserfaringer. For meg har dette vært en lærerik prosess og et godt fundament for tolkning, og det har åpnet opp for et syn med flere forståelseshorisonter med både innsikt og refleksjon.

Selv om min oppgave ikke har oppdagelser som nødvendigvis er nye eller banebrytende innenfor kunstformidling, er det likevel et supplerende bidrag som setter lys på undervisning ved høyere utdanning, da jeg mener dette feltet er underbelyst i forhold til på grunnskole og i videregående skole. Målet med min undersøkelse har vært å få en dypere forståelse av studentenes kunstopplevelser gjennom monument- og ekskursionsbasert undervisning i kunsthistoriefaget. Det å ha muligheten til å legge til rette for kunstmøter i undervisningssammenheng ved høyere utdanning, har vist seg å vekke kunnskapslyst og gode undervisningsopplevelser som gir studentene mulighet til å være medskapere i lærings- og opplevelsprosessen.

# Litteraturliste

- Acton, Mary. *Learning to Look at Paintings*. London og New York: Routledge, 2009.
- Aure, Venke. *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs*. Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur nr. 51. Århus: Aarhus Universitet, 2006.
- Aure, Venke, Illeris, Helene og Örtegren, Hans. *Konsten som læranderesurs. Syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet, 2009.
- Bathkin, Mikhail M. "Discourse in the novel" i Michael Holquist (red). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bathkin*. Austin, Texas: University of Texas Press, 1981.
- Baune, Øyvind. *Vitenskap og metode*. Oslo: Falch Bok, 1991.
- Baxandall, Michael. *Patterns of Intention. On the Historical Explanation of Pictures*. New Haven and London: Yale University Press, 1986.
- Bøe, Jan Bjarne. *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005.
- Bø-Rygg, Arnfinn og Sørby, Hild. *Kunst- og kulturformidling*. Oslo: Universitetsforlaget, 1991.
- Connery, M. Cathrene, John-Steiner, Vera P. and Marjanovic-Shane, Ana. *Vygotsky and Creativity. A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts*. New York: Peter Lang Publishing, 2010.
- Csikszentmihalyi, Mihaly og Robinson, Rick E. *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. California: J. Paul Getty Museum, the Getty Center of Education in the Arts, 1990.
- Dalen, Monica. *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- Danbolt, Gunnar. *Blikk for bilder. Formidling av billedkunst til barn og unge*. Oslo: Norsk kulturråd, 1999.
- Danbolt, Gunnar. *Jeg former, altså er jeg. Om Zdenka Rusovas billedunivers*. Bergen: Fagbokforlaget, 2007.
- Danbolt, Gunnar, Johannessen Kjell S., Nordenstam, Tore. *Den estetiske praksis*. Bergen: Universitetsforlaget, 1979.
- Dysthe, Olga, Bernhardt Nana og Esbjørn, Line. *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget, 2012.

- Gadamer, Hans-Georg. *The Relevance of the Beautiful and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Gadamer Hans-Georg. *Truth and Method*. London: Continuum, 2006.
- Gangwer, Timothy. *Visual Impact, Visual Teaching. Using Images to Strengthen Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2009.
- Geese, Uwe. "Barokkens skulptur I Italien, Frankrig og Mellemeuropa" i *Barok. Arkitektur, Skulptur, Malerkunst*. Köln: Könemann, 1999.
- Glambek, Ingeborg. "Modernismnes kunstformidling, et paradoks?" i *Terskel (12)*. Oslo: Museet for samtidskunst, 1994.
- Gombrich, Ernst.H. *The Story of Art*. London: Phaidon, 2002.
- Halvorsen, Knut. *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelens Forlag, 2003.
- Halvorsen, Knut. *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008.
- Helstrup, Tore. "Læring i et kognitivt perspektiv" i Bråten, Ivar. *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, 2002.
- Hemmersley, Martyn og Atkinsin Paul, *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1996.
- Holly, Michael Ann. "Patterns in the Shadows: Attention in/to the writings of Michael Baxandall" i Adrian Rifkin (red) . *About Michael Baxandall*. Oxford: Blackwell Publisher, 1999.
- Illeris, Helene. *Kunstpædagogisk forskning og formidling i Norden 1995-2004*. Nordiske Akvarellmuseet, 2004.
- Illeris, Helene. *Pædagogik og undervisning på Statens Museum for Kunst*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet: Institut for Pædagogisk Antropologi, 2007.
- Imsen, Gunn. *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.
- Jacobsen, Dag Ingvar. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2000.
- Jacobsen, Dag Ingvar. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005.
- Kleiner, Fred S. og Mamiya, Christin J. *Gardner's Art Through the Ages*. London: Thomson Learning, 2005.

- Kleven, Thor Arnfinn. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag, 2002.
- Kvale, Steinar. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal, 1999.
- Lindberg, Anna Lena. *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur, 1991
- Larsson, Lars Olof. *Metodelære i kunsthistorie*. Oslo: Cappelens Forlag, 1997.
- Rodinò di Miglione, Maria. *Galleria Borghese. 10 Masterpieces*. Roma: Tipar Arti Grafiche, 2007.
- Samuelsen, Arne Marius. *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole – med vekt formidlerrollen*. Bergen: Universitetet I Bergen, 2003.
- Samuelsen, Arne Marius. *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget, 2003.
- Schiller, Friedrich von. *Om menneskets estetiske oppdragelse*. Oversatt av Sverre Dahl. Oslo: Solum Forlag, 1991.
- Sfärd, Anna T. "Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One" i *Educational Researcher*, 27 (2). Washington D.C: The Association, 1998.
- Shusterman, Richard. *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Oxford: Blackwell Press, 1992.
- Solhjell, Dag. *Formidler og Formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. opplag, 2007.
- Solhjell, Dag. *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*. Oslo: Nasjonalmuseet, 2009.
- Thagaard, Tove. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagforlaget, 1998.
- Widerberg, Karin. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Wormnæs, Odd. *Vitenskap – enhet og mangfold*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1999.
- Østerud, Svein. *Relevansen av begrepene "validitet" og reliabilitet i kvalitativ forskning*. Universitetsforlaget: Norsk Pedagogisk tidsskrift 1-2, 1998.

# Digitale kilder

”Bokmålsordboka”. Språkrådet/Universitetet i Oslo.

<http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>.

(Oppsøkt 14.06.2012).

”Hvorfor velge dette programmet”. Universitetet i Oslo, 06.06.2012.

<http://www.uio.no/studier/program/kunsthistorie/hvorfor-velge/>. Oppsøkt 01.09 2012.

”Hvorfor velge dette programmet”. Universitetet i Oslo, 06.06.2012.

<http://www.uio.no/studier/program/kunsthistorie-master/hvorfor-velge/>. Oppsøkt:

01.09.2012.

”Nettskjema”. Webseksjonen USIT. Universitetet i Oslo. <https://nettskjema.uio.no/>. Oppsøkt:

12.06.2012.